

”Mun äiti sano et hae opettajaks”

**Luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksia alalle hakeutumisen
motivaatiotekijöistä sekä koulutukseen kohdistuvista odotuk-
sista ja kokemuksista**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2020
Kia Saarijärvi

Ohjaaja: Katriina Maaranen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Kia Saarijärvi		
Työn nimi - Arbetets titel "Mun äiti sano et hae opettajaks" Luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksia alalle hakeutumisen motivaatiotekijöistä sekä koulutukseen kohdistuvista odotuksista ja kokemuksista		
Title "My mom said, you should be a teacher" Class teacher students' descriptions of motivations to enter the field, expectations towards the education and educational experiences		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 93 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämä tutkimus tarkastelee luokanopettajakoulutuksen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden motivaatiotekijöitä hakeutua alalle sekä heidän kohdistamia odotuksia koulutukselle. Tavoitteena on myös tutkia koulutuksen merkityksellisimpiä kokemuksia kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kuvaamana. Alalle hakeutumista ohjaaviin motivaatiotekijöihin pureutuminen tuo näkemystä siihen, miksi luokanopettajakoulutus on niin suosittu ja mitkä tekijät alalle ohjaavat. Koulutukseen kohdistetaan hyvin laajasti erilaisia odotuksia, jotka muuttuvat aktiivisesti yhteiskunnan ja sen rakenteen monimuotoistuesssa. Vaikka luokanopettajakoulutus nähdään käytännönläheisenä akateemisena koulutuksena, niin viime vuosina koulutuksen teorian ja käytännön suhteen toimivuutta on kyseenalaistettu.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimusaineisto koottiin narratiivisten teemahaastatteluiden avulla. Haastateltavaksi valikoitui kahdeksan ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijaa ja neljä kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijaa. Ensimmäisen osan haastattelut suoritettiin syksyllä 2017 ja toisen osan syksyllä 2019. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, jonka jälkeen ne analysoitiin teema-analyysia soveltaen.</p> <p>Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat olivat hakeutuneet alalle hyvin erilaisista taustoista ja monipuolisten motivaatiotekijöiden ohjaamana. Merkittävimpinä alalle hakeutumisen motiiveina näyttäytyivät sosiaaliset tekijät sekä omaan persoonaan ja arvomaailmaan liittyvät motivaatiotekijät. Luokanopettajakoulutukseen kohdistui laajasti erilaisia odotuksia. Koulutuksen toivottiin antavan valmiuksia käytännön työssä toimimiseen ja kehittävän yksilön ammatti-identiteettiä kohti tavoiteltua ihanneopettajuutta. Kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokivat koulutuksen vahvistaneen heidän ammatti-identiteettiään ja kehittäneen niin pedagogisia kuin akateemisia taitoja. Koulutuksen sisältämät opetusharjoittelut nähtiin merkityksellisimpänä osana opintoja, jonka vuoksi käytännönläheisempiä sisältöjä toivottiin runsaammin osaksi luokanopettajakoulutusta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord luokanopettajakoulutus, ammatinvalinta, opettajuus, ammatti-identiteetti		
Keywords teacher education, career choice theory, professional identity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Kia Saarijärvi		
Työn nimi - Arbetets titel "Mun äiti sano et hae opettajaks" Luokanopettajaopiskelijoiden kuvauksia alalle hakeutumisen motivaatiotekijöistä sekä koulutukseen kohdistuvista odotuksista ja kokemuksista		
Title "My mom said, you should be a teacher" Class teacher students' descriptions of motivations to enter the field, expectations towards the education and educational experiences		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year March 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 93 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>This research aims to understand the motivational factors of the first year class teacher students to seek their way into the industry as well as their expectations towards the studies. The target is also to study the most meaningful experiences of the studies described by the third year class teacher students. Analyzing the motivational factors of the individuals entering the industry provides understanding why class teacher studies are so popular and what are the driving factors towards the industry. The class teacher studies are facing a variety of different types of expectations that are actively changing within the society and its diversified structure. Despite the fact that class teacher studies have been seen as practical academic education, during the past few years the relationship with theory and practicality has been questionalized.</p> <p>The research was conducted using qualitative research methods. The research material was collected using narrative thematic interviews. Eight first year students and four third year class teacher students were selected to the interviews. First group of interviews were conducted in the autumn of 2017 and the second group during the autumn of 2019. The interviews were recorded and transcribed after which they were analyzed following the principles of thematic analysis.</p> <p>The first year class teacher students had applied to the industry from many different backgrounds and driven by diverse set of motivational factors. The most significant motivational factors for entering the industry were social factors as well as own personality and values related to it. There were a vast set of expectations directed to the class teacher studies. The studies were desired to provide readiness to act in a practical manner and developing individuals professional identity towards the ideal profile of a teacher. Third year class teacher students felt that the studies had enhanced their professional identity as well as developed their pedagogic and academic skills. The teacher apprenticeship included in the studies had been experienced as the most meaningful part of the studies, which is the reason for desire of more practical content to be included in the class teacher studies.</p>		
Avainsanat - Nyckelord luokanopettajakoulutus, ammatinvalinta, opettajuus, ammatti-identiteetti		
Keywords teacher education, career choice theory, professional identity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	LUOKANOPETTAJAKOULUTUS SUOMESSA	3
	2.1 Akateemisen opettajankoulutuksen historiaa	3
	2.2 Opettajankoulutus 2010-luvulla	5
	2.3 Opettajankoulutuksen tulevaisuuden näkymät	9
3	POLKU OPETTAJUUTEEN	13
	3.1 Teorioita ammatinvalinnasta	13
	3.2 Motivaatio hakeutua opettajaksi	17
	3.2.1 Eri vuosikymmenien tutkimuksia	21
	3.2.2 FIT-Choice -malli	23
	3.3 Opettajuuteen kasvaminen	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
	5.1 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt	30
	5.2 Aineiston analyysi	33
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	38
	6.1 Ammatinvalintana luokanopettaja	38
	6.1.1 Sosiaaliset tekijät	40
	6.1.2 Ammatilliset tekijät	45
	6.1.3 Persoona ja arvot	48
	6.1.4 Opettajuus vaihtoehtona	51
	6.2 Luokanopettajakoulutukseen kohdistetut odotukset	54
	6.2.1 Oman ihanneopettajuuden kehittyminen	55
	6.2.2 Didaktisen osaamisen kehittyminen	59
	6.2.3 Akateemisten taitojen kehittyminen	60
	6.3 Luokanopettajakoulutuksen merkityksellisimmät kokemukset	63
	6.3.1 Oma opettajuus	64
	6.3.2 Opetusharjoittelut – teorian ja käytännön suhde	70
	6.3.3 Akateemiset taidot	74
7	LUOTETTAVUUS	77

8	POHDINTAA	80
	LÄHTEET	83

KUVIOT

Kuvio 1. Tulevaisuuden osaamisen kehittäminen opettajankoulutuksessa.	11
Kuvio 2. FIT-Choice -malli opettajan uravalintaan vaikuttavista tekijöistä.	24
Kuvio 3. Mitä opettajaidentiteetti sisältää?	26
Kuvio 4. Luokanopettajien alalle hakeutumisen motiivit ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kuvaamana.	39
Kuvio 5. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden koulutukseen kohdistamat odotukset.	55
Kuvio 6. Luokanopettajakoulutuksen merkityksellisimmät kokemukset kolmannen vuoden opiskelijoiden kokemana.	64

1 Johdanto

Opettajan ammatti on perinteisesti ollut Suomessa arvostettu ja opettajuutta on pidetty hyvänä uravaihtoehtona (Sahlberg, 2010). Suomessa opettajan ammatti on verrattavissa perinteisiin akateemisiin aloihin ja sen suosio on jopa kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana. Suosion kasvun on arvioitu johtuvan esimerkiksi siitä, että vuosittain tuhansista hakijoista tutkintoa suorittamaan hyväksytään alalle sopivimmat ja motivoituneimmat (Hammerness, Ahtiainen & Sahlberg, 2017).

Digitalisaatio, oppilaiden lisääntyvä moninaisuus, tiedon saatavuus ja käytettävyys sekä opetuksen oppimislähtöisyys ovat vain muutamia esimerkkejä koko koulutusalaan kohdistuvista haasteista ja opettajan työhön laajalti vaikuttavista muutospaineista (Husu & Toom, 2016, 3). Lisäksi esimerkiksi koulutukseen kohdistuneet rahoitusleikkaukset viime vuosien aikana sekä erityisluokkaopetuksen purkaminen haastavat opettajien arkea (Helsingin Sanomat 30.5.2019).

"Opettajien työnkuvaan tulee jatkuvasti uusia tehtäviä, jotka eivät näy missään, mutta lisäävät työtaakkaa" totesi Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n erityisasiantuntija Päivi Lyhykäinen Helsingin Sanomien haastattelussa 30.5.2019. Negatiivinen sävy värittää usein opettajuuteen, kouluihin ja opettajankoulutukseen liittyvää uutisointia. On kuitenkin otettava huomioon, että työn vaativuudesta huolimatta uutisoinneissa toistuu opettajien vahva motivaatio omaa työtä kohtaan ja tunne oman työn merkityksellisyydestä, mikä nähdään myös merkittävänä erona opettajan ja muiden ammattiryhmien välillä (Helsingin Sanomat 18.9.2019). Luokanopettajan ammatin suosion uskotaan johtuvan muun muassa opettajien autonomiasta eli vapaudesta toimia itsenäisesti niin päätöksien teossa kuin työn toteutuksessa. Ammattia arvostetaan ja se koetaan ammattina, jossa voi tehdä hyvää yhteiskunnalle (Sahlberg, 2012).

Opetusalan houkuttelevuuteen sekä siihen, miten ammatissa pysytään tai kehitytään vaikuttaa ymmärrettävästi monet asiat. Pitkällä aikajänteellä tarkasteltaessa, viimeisten vuosikymmenten aikana luokanopettajakoulutuksen suosio on

ollut jatkuvassa kasvussa. 2010-luvulla on kuitenkin havahduttu luokanopettajakoulutukseen hakevien määrän laskuun, johon todennäköisesti vaikuttaa muun muassa opettajan ammattiin liitettävät mielikuvat, mutta myös esimerkiksi korkeakoulujen hakuun ja valintoihin kohdistuneet muutokset (Helsingin Sanomat 30.5.2019). Tutkimusten mukaan opettajankoulutuksen näkökulmasta koulutuksen pituus, laatu ja vaativuus, opetusalan arvostus sekä lapsuuden ja nuoruuden kokemukset ovat niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat suuresti opettajankoulutuksen houkuttelevuuteen (Niemi, 2010; Almiola, 2008). Näistä lähtökohdista onkin mielenkiintoista tarkastella, mitkä asiat ovat vaikuttaneet luokanopettajanopiskelijoiden ammatinvalintaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventää ymmärrystä opettajankoulutukseen hakeutumisen motiiveista sekä perehtyä siihen, millaisia odotuksia ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kohdistavat opettajankoulutukseen. Lisäksi tutkimuksessa paneudutaan siihen, mitä koulutus on antanut kolmannen vuoden opiskelijoille ensimmäisten opiskeluvuosien aikana. Tutkielmassa aihetta lähestytään pohtimalla, millaisia motivaatiotekijöitä luokanopettajaopiskelijoilla on hakeutua alalle, millaisia odotuksia he kohdistavat koulutukseen sekä sitä, millaiset kokemukset ovat näyttäytyneet opiskelijoille merkityksellisimpinä luokanopettajakoulutuksen ensimmäisten vuosien aikana?

Tutkielman alussa perehdytään opettajankoulutuksen historiaan ja haasteisiin. Kolmannessa luvussa paneudutaan tutkielman teoreettisiin lähtökohtiin, ammatinvalintateorioihin, motivaatioteorioihin sekä opettajuuteen kasvamiseen. Teoreettisen osuuden jälkeen esitellään tutkielman keskeinen tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Tutkimus on toteutettu laadullisin menetelmin fenomenologisen lähestymistavan ohjaamana ja aineisto koostuu luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista. Tutkimuksen aineisto ja menetelmät on esitelty tarkemmin ennen analyysin tuloksiin ja johtopäätöksiin siirtymistä.

2 Luokanopettajakoulutus Suomessa

Kansainvälisesti arvioiden suomalainen akateeminen luokanopettajakoulutus on korkeatasoinen ja ainutlaatuinen. Sitä pidetään yhtenä keskeisimmistä taustavaikeuksista suomalaisten peruskoululaisten hyvään PISA-menestykseen. Maisteritasoinen luokanopettajankoulutus juhli syksyllä 2019 neljäkymppisiä. (Kallioniemi, Linnansaari, Toom & Ubani, 2010, 13.) Tässä luvussa esitellään luokanopettajan koulutusta Suomessa, sen historiaa, nykytilannetta sekä tulevaisuutta. Kansanen (2012, 40) toteaa, että on hyvin vaikeaa verrata eri maiden opettajankoulutusta, sillä kansainvälisessä kirjallisuudessa useimmiten opettajankoulutuksella tarkoitetaan aineenopettajien koulutusta. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa keskitytään vain suomalaiseen luokanopettajakoulutukseen. Puhuttaessa opettajankoulutuksesta tarkoitetaan nimenomaan luokanopettajakoulutusta.

2.1 Akateemisen opettajankoulutuksen historiaa

Se, kuinka suomalainen opettajankoulutus on vahvistanut asemansa yhtenä maailman huippuna, on pitkän kehityksen tulos (Niemi 2010, 29).

Vuonna 1968 Suomessa tehtiin päätös yhtenäiseen peruskouluun siirtymisestä, jonka johdosta opettajankoulutuksen tehtäväksi tuli kouluttaa opettajia koko ikäluokan opetukseen. Tämä oli suuri muutos, sillä aiemmin opettajat koulutettiin rinnakkaiskoulujärjestelmään, jossa oppilaat jakautuivat jo hyvin varhain akateemiseen oppikouluun tai kansalais- ja ammattikouluun. Peruskoulu muutos merkitsi sitä, että opettajat tulivat opettamaan valikoitumatonta ikäluokkaa. Kulttuurisesti yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen oli suuri muutos, mikä vaati opettajilta paljon uusia valmiuksia ja toisenlaista asennoitumista. (Niemi, 2010, 30.) Opettajilla oli todella merkittävä asema peruskoulu-uudistuksessa: ellei opettaja uudistu, ei uudistu koulukaan (Vuorenperä 2003, 85–86).

Akateeminen luokanopettajakoulutus on saanut alkunsa 1970-luvulla ja sen taustalla suurimpana vaikuttajana oli aiemmin mainittu peruskoulu-uudistus, joka

muutti vahvasti suomalaisen yhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Opettajankoulutuslaki asetettiin 1971, joka määräsi yleissivistävän opettajankoulutuksen siirtyvän yliopistoihin. Tämä lakiasetus edelsi kasvatustieteellisten tiedekuntien syntymistä yliopistoihin vuosina 1973–1975. (Kallioniemi ym., 2010, 14.) Luokanopettajakoulutuksen liittyminen osaksi yliopistoja kytkeytyi vahvasti hyvinvointivaltion ja sen koulutoimen laajenemiskehitykseen (Rinne, 2017, 37). Simola ja Rinne (2010, 320–322) ovat esittäneet, että opettajankoulutuksen akatemisoituminen käynnistyi osin yhteensattumien sekä poliittisen tahtotilan seurauksena.

Varmola (2012, 432) näkee, että kyseessä ei ollut sattuma, sillä opettajankoulutus oli kokonaisuudessaan yksi osa yliopistoja ja sen tutkintorakenne seurasi muun yliopistokoulutuksen kehitystä. Maisteritasoinen luokanopettajakoulutus tuli vasta 1979, sillä alkuun koulutus oli vain kolmivuotinen (Yrjönsuuri, 1987, 5). Tämä muutos oli merkittävä niin rakenteellisesti kuin kulttuurisesti suomalaiselle opettajankoulutukselle (Niemi, 2010, 30). Tällöin päätettiin myös silloisten opettajien jatkokouluttamisesta. Jatkokouluttamisella opettajien aseman uskottiin nousevan uudistuvassa järjestelmässä. Opettajat saivat siten täydennyskoulutusta (pedagogista ja didaktista), missä kiinnitettiin erityistä huomiota etenkin opettajien asenteisiin. (Vuorenpää, 2003, 85–86.) Ennen 1970-luvun muutosta luokanopettajakoulutuksen luonne oli hyvin toisenlainen, koulutus oli erillään yliopistosta vaikkakin se oli ylioppilaspohjainen. Luokanopettajan pätevyyttä osoitti aiemmin sertifikaatti, joka on edelleen monissa länsimaissa opettajan pätevyyden tunnus. (Kansanen, 2012, 37.)

Opettajankoulutuksen akatemisoitumista pidettiin osakseen haasteellisena prosessina, sillä toimijoissa oli vahvasti vanhojen seminaarien kannalla olevia. Lisäksi osa yliopistoista suhtautui epäilevästi opettajankoulutuksen uudistumiseen (Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 54–55). Rinne (2017, 44) toteaa, että aluksi luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumista kritisoitiin ja epäiltiin niin vahvasti, että sitä ehdotettiin jopa siirrettäväksi kandidaattitasolle tai ammattikorkeakouluihin. Opettajankoulutuksen koulutusohjelmaa pidettiin yhteiskunnalle liian pitkäkestoisena ja kalliina. Myös monet pitkäaikaiset opettajankouluttajat, jotka olivat työskennelleet kouluttajina jo seminaarien aikana, kokivat opettajankoulutuksen

jättävän sivuun opettajan työn perusasiat tekotieteellisyyden nojalla. Tämän lisäksi monet opettajaopiskelijoista koki opinnot liian teoreettisiksi, jonka vuoksi opinnot eivät enää vastanneet tarpeeksi hyvin käytännön työn tarpeisiin. (Rantala ym., 2010, 56–57.) Rantala ym. (2010) näkevät, että opettajankoulutukseen kohdistunut kritiikki pakotti koulutuksen järjestäjätahoja pohtimaan keinoja vahvistaa opettajankoulutuksen akateemista asemaa. Esitetyn kritiikin jälkeen 1990-luvun taitteessa opettajankoulutuksessa alkoi näkyä yhä enemmän nykypäivän opettajankoulutuksellekin tyypillistä tutkimusorientaatiota ja käytännön työn korostamista. (Rantala ym., 2010, 56–57.)

Vuorenpää (2003) on tutkimuksessaan koonnut yhteen lukuisia 1990-luvun opettajankoulutuksen hankkeita. Esimerkiksi vuoden 1999 Korkeakoulujen arviointineuvoston toimeksiannosta perustetun opettajankoulutusta arvioivan työryhmän tehtävänä oli opettajankoulutusinstituution tilan arviointi opettajuuden tulevaisuusnäkökulmasta (Vuorenpää, 2003, 206). Tuolloin 1990-luvulla opettajankoulutukseen kohdistuneissa tutkimuksissa nousi keskiöön opettajan oma ajattelu, uskomukset sekä työnkuvan muutos (Jyrhämä, Kynäslahti, Krokfors, Byman, Maaranen, Toom & Kansanen, 2006, 21–22). Jyrhämä ym. (2006, 21–22) muistuttaa, että tuolloin opettajan työtä koskevassa tutkimuksessa ei annettu juurikaan merkitystä opettajan omille kokemuksille, vaan tutkimus oli pääosin opettajankoulutuksen ulkopuolelta tulevaa.

Kaiken kaikkiaan akateeminen luokanopettajakoulutus on muuttunut huomattavasti kolmessa vuosikymmenessä. Vaikka 1979 alkaneella ja nykyisellä koulutuksella on enää vähän yhteistä, niin lopputuloksena on kuitenkin sama eli luokanopettajan pätevyys. Tämän vuosikymmenten muutoksen tavoitteena on ollut ainoastaan mahdollistaa tulevien luokanopettajien pärjääminen haasteellisessa ja muuttuvassa kouluympäristössä. (Rantala ym., 2010, 52.)

2.2 Opettajankoulutus 2010-luvulla

Tällä hetkellä suomalainen akateeminen yliopistollinen opettajankoulutus tarjoaa monipuoliset lähtökohdat opettajan ammattiin ja koulutuksen tärkein tehtävä on

tukea opettajan työssä tarvittavan osaamisen oppimista. Opettaja tarvitsee haastavan työn tekemiseen vahvaa oppimis- ja opetusosaamista, monipuolista sisällöllistä ja pedagogista osaamista, vuorovaikutusosaamista sekä työyhteisöjen kehittämisaikaa. Suomessa opettajan käytännön työssä ajankohtaisia haasteita ovat mm. oppilaiden lisääntyvä moninaisuus, tiedon saatavuus, käytettävyyden sekä digitalisaatio ja oppimislähtöisyys opetuksessa. (Husu & Toom, 2016, 3.) Lavonen (2016, 16) on nostanut keskusteluun opettajankoulutuksen teemoista digitalisaation, elinikäisen oppimisen sekä moninaisten oppijoiden ja muutoksen kohtaamisen. Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (2013, 7) mukaan opettajankoulutuksessa on tärkeää tulevaisuuteen, jotta opettajilla olisi valmiudet vastata yhteiskunnan muutosten seurauksena syntyneisiin haasteisiin.

Suomessa luokanopettajaksi voi opiskella tällä hetkellä 7 eri yliopistossa. Luokanopettajan pätevyyden saa kasvatustieteen maisterin tutkinnolla ja pääaineena voi olla joko kasvatustiede tai kasvatopsykologia. Tutkinto koostuu 300 opintopisteestä.

Opettajien tulee kasvattaa oppilaita aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi ja tuottaa heille valmiuksia, joiden avulla pärjätä osana yhteiskuntaa. Luovuus, kriittinen ajattelu, päätöksenteko ja ongelmanratkaisukyky ovat keskeisiä valmiuksia, joita 2010-luvun opettajankoulutuksessa korostetaan. Näiden lisäksi oppilaita tulee ohjata kestävän kehityksen ja aktiivisen kansalaisuuden toimijoiksi. (Griffin & Care, 2015, 6.) Tulevaisuuden haasteet vaativat opettajilta valtavasti erilaisia taitoja sopeutua ja kehittyä opettajana. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen tulee olla aikaansa edellä ja linjata tämän hetken tärkeimpiä painopisteitä koulutukselle. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto, 2019, 2.)

Nykyään opettajankoulutuksen on tarjottava monipuolisesti valmiuksia opettajan töihin. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (2019) on koonnut opettajankoulutuksen tavoitteisiin yhteiskunnallisen toimijuuden sisältöjä, joiden opettamiseen opettajankoulutuksen tulisi tarjota valmiudet opiskelijoille. Näitä ovat:

- tunne- ja vuorovaikutustaidot
- ympäristötaidot: ilmastonmuutoksen torjuminen, kestävä kehitys
- yhdenvertaisuus: tasa-arvokasvatus, kielitietoisuus ja kulttuurinen

- moninaisuus, demokratiakasvatus, seksuaalikasvatus,
- sukupuolietietoisuus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus
- taloustaidot: kuluttaja- ja yrittäjyyskasvatus
- monilukutaito.

(Suomen opettajaksi opiskelevien liitto, 2019, 6.)

Opettajuus ammattina on kokenut 2010-luvulla merkittäviä muutoksia johtuen niin yhteiskunnan muutoksista kuin valtakunnallisista koulutuspoliittisista päätöksistä. Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistettiin 2010-luvulla siten, että vuonna 2004 voimaan astunut edellinen opetussuunnitelma korvattiin uudella syksystä 2016 alkaen. Uuden opetussuunnitelman lisäksi perusopetuslakia muutettiin jo vuonna 2011 oppilaan tukitoimien osalta, jolloin astui voimaan kolmiportainen tuki (642/2010). Nämä muutokset ovat pakottaneet myös opettajankoulutuksen uudistumaan.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on jo vuosia puhuttu ”21st century skills”-käsitteestä (suom. usein tulevaisuuden taidoiksi, vrt. Lonka, 2015), jonka kautta on pyritty kuvaamaan niitä tarvittavia muutoksia, joita opettajankoulutuksessa on huomioitava tällä vuosisadalla. Tulevaisuuden taidoiksi on nimetty mm. kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaito, informaatiolukutaito, yhteistoiminta, elämänhallinnan taidot, sekä oppimaan oppiminen (Norrena, 2015, 22). Myös näihin vastaavat laaja-alaiset taidot on määritelty uudistuneessa opetussuunnitelmassa. Niemi (2006, 79) toteaa, että opettajankoulutuksen tehtävä on tarjota tuleville opettajille odotetut laaja-alaiset valmiudet, joiden pohjalta heillä on mahdollisuus toimia itsenäisinä alan ammattilaisena sekä kehittää itseään.

Muuttuvassa yhteiskunnassa yksi keskeisistä 2010-luvun opettajankoulutuksen tavoitteista on tarjota opiskelijoille tarpeeksi taitoja kohdata erilaisia oppilaita ja monikulttuurisuutta kouluissa. Opettajankoulutukseen on keskeistä sisällyttää ainakin yksi erityispedagogiikan opintojakso pakollisiin opintoihin. Lisäksi koulutuksen tulisi tarjota erilaisia opintojaksoja liittyen vuorovaikutustaitoihin ja monikielllisyyteen. Tällaiset opintojaksot valmistavat opettajia kohtaamaan erilaisia oppilaita. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto, 2019, 7.) Monikulttuurisuuden

kohtaaminen kuuluu nykypäivänä merkittävänä osana opettajan työhön. Esimerkiksi Helsingissä ulkomaalaistaustaisten osuuden ennustetaan kasvavan joka kuudennesta joka neljanteen vuoteen 2030 mennessä (Helsingin kaupunki, 2018). Tämän vuoksi myös opettajankoulutuksen on vastattava tähän päivittämällä opettajien osaamista monikulttuuriseen koulutukseen ja viestintään sekä monikielisyyteen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseen liittyen (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014, 103).

Jyrhämä ja Maaranen (2010) näkevät luokanopettajakoulutuksessa ongelmalliseksi käytännön ja teorian yhdistämisen. Tietoa, joka omaksutaan opettajankoulutuksessa, tulisi pystyä hyödyntämään käytäntöön todellisissa opetustilanteissa. Vaikka käytännön ja teorian integroimisen haaste on tiedostettu jo vuosikymmeniä, ei ratkaisua ole kaikilta osin saatu. Hyviä ideoita ja ratkaisuja tähän pyritään jatkuvasti kehittämään osana opettajankoulutusta. (Jyrhämä & Maaranen, 2010, 159–161.) Maaranen (2010) mukaan opettajankoulutuksen muuttuessa jatkuvasti teoreettisempaan suuntaa, on käytäntö selvästi jäänyt vähäisemmäksi. Käytännöllä ei tarkoiteta ainoastaan opetusharjoitteluita, vaan myös niitä toimia, jotka liittyvät käytäntöön jollakin tavalla. Käytäntöä tulee tarkastella teoreettisella tavalla, jolloin kyetään yhdistämään molemmat tärkeät näkökulmat eli teoria ja käytäntö. (Maaranen, 2010, 147–150.)

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (2019, 4) korostaa myös käytännönläheisten taitojen opettamisen tärkeyttä osana opettajankoulutusta. Käytännönläheiset taidot ovat avainasemassa, kun opiskelijat siirtyvät työelämäänsä soveltamaan tieteellistä tietoa todelliseen ympäristöön. Jotta tieteellinen ajattelu voitaisiin integroida sujuvammin käytäntöön, tulisi opettajankoulutuksen opetushenkilöstön kuten yliopistonlehtoreiden ja harjoitteluohjaajien tehdä tiiviimpää yhteistyötä. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto, 2019, 4.)

Suomen opettajaksi opiskelevien liiton (2013, 13) mukaan opettajia tulisi valmistaa jo koulutuksen aikana työelämäänsä siirtymiseen, jolloin ensimmäiset vuodet opettajan työssä eivät olisi liian haasteellisia. Opettajat ovat suuren paineen edessä työelämässä 2010-luvulla, sillä heidän tulee valmistaa oppilaita ammatteihin, joita ei välttämättä ole vielä edes olemassa. Maailma kehittyy jatkuvasti ja

uusi teknologioita, tapoja elää sekä työskennellä kehitetään jatkuvasti. Opettajien tulee tarjota oppilaille taitoja, kuinka selvitä digitaalisessa yhteiskunnassa ja työelämässä. (Griffin & Care, 2015, 7.) Mikäli opettajankoulutus painottaisi koulutuksessaan työelämään siirtymistä vahvemmin, voisi se vähentää myös opettajien halua siirtyä muille aloille nopeasti valmistumisen jälkeen. Opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä perusteellisesti opettajien oikeuksia, vastuita ja velvollisuuksia. Työelämässä tiedostava opettaja kykenee kehittämään itseään ja tätä kautta viihtyy ammatissaan paremmin. (Suomen opettajaksi opiskelevien liitto, 2013, 13.) Maaranen (2010, 147) myös kritisoi yhteiskunnan asettamia paineita valmistumisesta sekä koulutuksen tiivistämistä, josta seurauksena voi olla, että uusi opettaja joutuu siirtymään työelämään vain opetusharjoittelusta saatujen kokemusten pohjalta, joita yhteensä on vain noin muutamia kuukausia koko koulutuksen aikana.

2.3 Opettajankoulutuksen tulevaisuuden näkymät

Maailman ollessa jatkuvassa muutoksessa, on opettajankoulutuksenkin luonnollisesti pohdittava tavoitteitaan, käytäntöjään, mahdollisuuksiaan ja haasteitaan tulevaisuuden varalle (Kallioniemi ym., 2010, 311). Digitalisaatio, kansainvälistyminen, joustavat oppimisympäristöt, moninaiset oppijat ja kulttuurinen moninaisuus haastavat opettajankoulutusta ja -kouluttajia muuttamaan toimintatapojaan jatkuvasti. Näistä haasteista on lähdettävä liikkeelle, jotta opettajankoulutuksen kehittäminen on mielekästä. (Lavonen & Mahlamäki-Kultanen, 2016, 8-9.) Monimuotoistuvan yhteiskunnan ansiosta opettajankoulutuksella on kuitenkin pysyvä tehtävä, vaikka sen on pysyttävä muutoksessa mukana. Koulun on tarjottava lapsille ja nuorille laaja-alaiset eväät dialogiin eri katsomuksia ja kulttuureja edustavien ihmisten kanssa. Tässä opettajankoulutus on avainasemassa, sillä nykypäivän opettajista on koulutettava vahvoja toimijoita, jotka kykenevät sisäistämään asioita nopeasti ja toimimaan yhteiskunnallisten muutosten keskellä. (Kallioniemi ym., 2010, 311.) Vaikka suomalainen koululaitos on ollut ja on kansainvälisesti todella menestynyt, se ei takaa sitä, että nykyisillä toimintatavoilla takaamme yhtä kirkkaan tulevaisuuden (Lonka & Pyhältö, 2010, 314).

Opettajankoulutuksen kehittyminen nyt ja tulevaisuudessa vaati sen, että se on itsessään myös tutkimuskohde. Vaikka suomalaista opettajankoulutusta on tutkittu, niin monet tutkimuksista ovat melko suppeita ja yksittäisiä. Jotta uusiutuvalla ja kehittyvälle opettajankoulutukselle voitaisiin luoda vankkoja perusteita, tutkimusta tulisi vahvistaa niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla. (Niemi, 2010, 39–40.) Niemi (2010, 27) mainitsee koulutuksen laadunvarmistamisen, tutkimuksen vahvistamisen sekä monikulttuurisuuden kohtaamisen opettajankoulutuksen keskeisiksi kehittämiskohteiksi tulevaisuudessa. Yksittäinen toimintamalli ei takaa koulutuksen uudistamista tulevaisuudessa vaan tarvitaan monipuolisia malleja ja toimintatapoja kehittämään opettajankoulutusta (Lavonen & Mahlamäki-Kultanen, 2016, 10).

Viime vuosien haasteista huolimatta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on edelleen omat vahvuutensa. Näiden ansioista tulemme pärjäämään kansainvälisessä vertailussa myös tulevaisuudessa. Uudistukset ovat kuitenkin pakollisia. Opettajankoulutuksemme on uudistuttava ja muututtava jatkuvasti, sillä se on korkean tason koulutusmaan maineen edellytys (Lonka & Pyhältö, 2010, 314). Niemi (2010, 29) muistuttaa, ettei opettajankoulutuksen houkuttelevuutta tulevaisuudessa lisätä ainakaan koulutuksen kestoa lyhentämällä tai sisäänpääsyvaatimuksia laskemalla. Tason on siis pysyttävä korkeana, sillä yleisesti sitoutuneita ja motivoituneita hakijoita on koulutuksiin, jotka ovat korkeatasoisia ja joihin pääsy vaatii ponnistelua (Niemi, 2010, 29).

Lavonen ja Mahlamäki-Kultanen (2016, 17) ovat koonneet kuvioon 1 opettajankoulutusfoorumin ajatusten pohjalta kaavion, joka jäsentää millaista osaamisen kehittämistä opettajankoulutuksen tulee tarjota tulevaisuudessa opettajien perus- ja täydennyskoulutuksissa.



Kuvio 1. Tulevaisuuden osaamisen kehittäminen opettajankoulutuksessa. (Lavonen & Mahlamäki-Kultanen, 2016, 17.)

Opettajankoulutuksen tulevaisuudesta puhuttaessa ei voi jättää mainitsematta opettajien "alanvaihtobuumia", joka on kasvanut vahvasti 2000-luvulla ja kasvaa edelleen. Vain 5–13% opettajista oli kiinnostuneita vaihtamaan alaa vuonna 2000, kun taas 13 vuotta myöhemmin vuonna 2013 jopa 20% opettajista ilmoitti harkitsevansa alan vaihtoa (Jokinen, Taajamo, Miettinen, Weissmann, Honkimäki, Valkonen & Välijärvi, 2013, 35–36). Niemi (2010) toteaa, että yleinen taloustilanne vaikuttaa myös opettajien alanvaihdon halukkuuteen. Liike-elämä ja yritykset palkkaavat opettajia nousukaudella, kun taas laskukaudella monet opettajat palaavat takaisin kouluihin töihin. Alaa vaihtavista opettajista useat kuitenkin siirtyvät muihin koulutusalan tehtäviin kuten julkishallintoon. (Niemi, 2010, 28.) Opettajankoulutus on yksi tekijä, joka voi vaikuttaa opettajien halukkuuteen vaihtaa alaa. Alan vaihtaminen on kuitenkin moniulotteinen ongelma ja siihen vaikuttaa useat eri tekijät. Opettajankoulutuksen laadun lisäksi vaikuttavia tekijöitä ovat

työolosuhteet, täydennyskoulutukset, työn vaatimukset, palkkiot sekä autonomian ja vastuun tasapaino työssä. (Cochran-Smith, 2004, 387–391.)

Lonka ja Pyhältö (2010) muistuttavat, että vaikka opettajankoulutuksen on kehitettävä ja opettajan rooli muuttuu, niin koulutuksen ja työn perustehtävä säilyy samana. Jokaisen tulevan opettajan ensisijainen tehtävä on tukea oppilaidensa oppimista, kehitystä ja kasvua osaksi yhteiskuntaa parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikka tavat kouluttaa ja olla opettaja muuttuvat jatkuvasti, niin opettajan ja opiskelijan välinen pedagoginen suhde tulee säilymään. Samoin opettajan ammatin tärkeä rooli suomalaisen yhteiskunnan toimijana tulee säilymään, jonka vuoksi opettajankoulutus on merkittävässä osassa myös tulevaisuudessa. (Lonka & Pyhältö, 2010, 328.) Nissisen ja Välijärven (2011, 30) mukaan luokanopettajien tarve tulee edelleen kasvamaan vuoteen 2025 mennessä.

3 Polku opettajuuteen

Luokanopettajakoulututusta on Suomessa pidetty kautta aikain hyvin suosittuna ja arvostettuna, etenkin verrattuna muun Euroopan tilanteeseen. Muut maat hämästelevät jatkuvasti suomalaisten halukkuutta opettajaksi. (Niemi, 2010, 28.) Tässä luvussa esittelen yleisiä ammatinvalintateorioita sekä aikaisempien tutkimusten tuloksia siitä, mikä motivoi ihmisiä valitsemaan juuri opettajan ammatin. Lisäksi pureudun siihen, kuinka opettajan ammatin valinneiden ammatillinen identiteetti muotoutuu.

3.1 Teorioita ammatinvalinnasta

Tässä alaluvussa tarkastelen yleisiä ammatinvalintaan liittyviä teorioita ja näkemyksiä, mitkä eri tekijät vaikuttavat yksilön ammatinvalintaan. Ammatinvalinnasta ja uravalinnasta puhutaan usein päällekkäin. Näen opettajuuden enemmän ammatin- kuin uravalintana, jonka vuoksi tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä ammatinvalinta.

Ammatinvalinta on hyvin moninainen prosessi, jota mikään yksittäinen teoria ei voi täysin kuvata. Se on kuitenkin yksi elämän tärkeimmistä päätöksistä. Niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ammatinvalinnan päätöksiin, kutsutaan motiiveiksi (Jussila 1976, 4). Motiivit ohjaavat päätöksenteossa ja ne voivat olla joko ulkoisia tai sisäisiä. Motiivi tai motiivit ovat toimintaa ohjaavia voimia, jotka saavat yksilön keskittämään toimintansa kohti päämäärää ja sitä kautta tavoitteen saavuttamista. (Vilkko-Riihelä 1999, 446–450.)

Ammatinvalintaa tehdessään yksilön kasvuympäristö ja hänen valmiudet nivoutuvat toisiinsa. Valmiuksia on yksilön fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet sekä henkilökohtaiset kokemukset. Tutkittaessa laajemmasta näkökulmasta yksilön valmiuksiin voidaan liittää myös taloudelliset tekijät. Hakeutuminen tiettyyn ammattiin syntyy kokonaisvaltaisesti sen ympäristön tukemana, jossa yksilö elää. Voidaan siis todeta, että päätöksentekoprosessissa ei voida erottaa yksilön hen-

kilökohtaisia valmiuksia täysin erilliseksi kokonaisuudeksi. Ammatinvalintaan vaikuttaa yhtä vahvasti niin yksilölliset kuin ympäristölliset tekijät. (Viljanen, 1977, 9–10.)

Karin (1996) mukaan valppaan ammatinvalinnan kriteerit ovat informaation etsiminen ja sisäistäminen valinnan kohteesta, hankitun informaation analysointi ja arviointi sekä saadun ristiriitaisenkin informaation vertailu päätöksentekoa varten. Mikäli uravalintaa tekevä henkilö täyttää nämä kolme ”valppaan hakijan kriteeriä”, ennustaa se päätöksenteon onnistuneisuutta ja sitä kautta ammatinvalinnan varmuutta tulevaisuudessa eli pysymistä alalla. (Kari, 1996, 31–33.)

Usein ammatinvalintateoriat jaetaan psykologisiin, ei-psykologisiin ja yhdistelmäteorioihin. Psykologisissa uravalintateorioissa yksilö valitsee itse ja vain hänen sisäiset tekijät vaikuttavat ammatinvalinta päätökseen. Tällöin yksilön persoonallisuus ja sisäinen orientaatio ovat määrittävässä asemassa ammatinvalinnassa. Ei-psykologiset eli sosiaaliset valintateoriat korostavat sen sijaan yksilön sosiaalistumista ja sitä kautta tilannetekijöiden merkitystä valinnassa. Näitä tilannetekijöitä voi olla esimerkiksi kulttuuri, yhteiskuntaluokka tai eri instituutiot. Sosiaalisissa teorioissa ulkoiset tekijät siis johtavat valintaa ja yksilön oma rooli on hyvin pieni omassa valinnassa. Yhdistelmäteoriat näkevät ammatinvalinnan isona kokonaisuutena, jossa psykologiset, sosiaaliset sekä taloudelliset tekijät yhdessä vaikuttavat yksilön päätökseen. (Valde 1993, 53–54.)

Hollandin ja Superin ammatinvalintateoriat voivat olla osan mielestä vanhentuneita, mutta koen ne edelleen päteviksi klassikoiksi, sillä monet muut ammatinvalintateoriat pohjautuvat näille kahdelle teorialle. Sen vuoksi esittelen lyhyesti Hollandin ja Superin ammatinvalintateoriat.

Hollandin (1985) ammatinvalintateoria perustuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen. Hollandin teoriassa pohditaan, mitkä yksilön ominaisuudet tai ympäristötekijät vaikuttavat päätökseen ammatinvalinnassa. Hollandin mukaan suurin osa ihmisistä voidaan jakaa kuuteen persoonallisuustyyppiin: realistisiin, älyllisiin, taiteellisiin, sosiaalisiin, yritteliäisiin ja sovinnaisiin. (Holland, 1985, 1–14.) Persoonallisuustyyppien taustalla ovat yksilön minäkäsitys, arvot, sekä persoonalle

ominaiset piirteet. Hollandin mukaan edellä mainitut kuusi persoonallisuustyyppiä löytyvät myös ympäristötekijöistä ja vaikuttavat näin myös yksilön ammatinvalintaan. (Lattuca, Terenzini, Harper & Yin, 2010, 22–23.) Ympäristö on tilanne tai ilmapiiri, jonka luovat ihmiset, jotka hallitsevat annettua ympäristöä. Se, miten yksilöt reagoivat tilanteessa, on tilanteen ja käyttäytymisen yhdistelmä, joka taas on sekoitus kiinnostusta, asiantuntijuutta ja preferoitua aktiviteettia, sekä tietenkin yksilön persoonallisuutta. Ympäristötyyppi riippuu pitkälti siitä, mitä ympäristöstä löytyy eniten (Holland, 1985, 1–14; Lattuca ym., 2010, 22–23.) Hollandin ammatinvalintateoriassa on siis kyse yksilön persoonallisuuden ja ympäristön yhteensopivuudesta (Holland, 1985, 1–14). Oleelliset persoonallisuuspiirteet, jotka vaikuttavat luokanopettajan ammatinvalintaan, ovat sosiaalisuus, älyllisyys ja taiteellisuus (Perho, 1982). Yksilöiden otaksutaan valitsevan ammattinsa johdonmukaisesti motivaation, tiedon, oman persoonallisuuden ja kykyjen mukaan, kunhan heitä on tuettu ja palkittu näistä asenteista ja käytöksistä. (Lattuca ym., 2010, 22–23.)

Sosiokognitiivisessa urateoriassa (Lent & Brown, 1996; Lent, Brown & Hackett, 2002) on yhtäläisyyksiä Hollandin ammatinvalintateoriaan. Kuten Hollandin teoriassa, myös sosiokognitiivisessa urateoriassa ajatellaan, että yksilön ominaisuudet suuntaavat heitä tiettyihin ammatinvalintoihin, jotka mahdollistavat mielekkään toiminnan (Lent, 2013, 124). Sosiokognitiivisessa urateoriassa nähdään vallinnan keskeisinä tekijöinä yksilön minäpystyvyys, tulosodotukset sekä henkilökohtaiset määränpäätt. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilön käsityksiä ja ajatuksia omasta kyvykkyydestään suoriutua tietyistä toiminnoista. Tulosodotuksilla taas viitataan niihin ajatuksen tasolla oleviin tuloksiin, joita yksilö voisi mahdollisesti saavuttaa tietynlaisella toiminnallaan. Yksilön omat määränpäätt eli tavoitteet antavat syyn järjestää omaa toimintaa sekä suunnata sitä jotakin tiettyä tavoitetta kohti. Kokonaisuudessaan sosiokognitiivinen urateoria perustuu Banduran (1986) sosiokognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan yksilön toiminta perustuu hänen kognitiivisiin ominaisuuksiin, käyttäytymiseensä ja ympäristötekijöihin. (Bandura, 1986, 391; Lent & Brown, 1996, 311–312; Lent, ym. 2002, 261–262.)

Superin ammatinvalintateoria perustuu näkemykseen minäkäsityksen muuttumisesta sekä kehittymisestä ajan ja kokemusten myötä, jonka vuoksi uravalinta

nähdään koko elämän kestäväenä prosessina. Superin teoria on yksi eniten käytetty ammatinvalintateoria ja se voidaan jakaa neljään vaikuttavaan osioon: yksilöllisiin tekijöihin, elämäntilanteeseen, ympäristöön ja ennustamattomiin tekijöihin. Ennustamattomilla tekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi onnettomuuksien ja sairauksien kaltaisia tekijöitä, jotka voivat osaltaan vaikuttaa yksilön ammatinvalintaan. (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet & Warnath, 1957, 81–83.) Superin mukaan yksilöt eroavat ammatinvalinnassa tosistaan eniten persoonallisuuden ja kykyjensä mukaan. Erilaisia yksilöitä voi kuitenkin löytyä samoista ammanteista, sillä ihmiset voivat soveltua useisiin eri ammatteihin. Osassa ammanteissa katsotaan kuitenkin eduksi tietyt ominaisuudet ja kyvyt, jonka vuoksi tietynlaisia kykyjä omaavat henkilöt saattavat ajautua tietynlaisiin ammatteihin. (Valde 1993, 54.) Superin teoriaan sisältyy lisäksi käsitys ammatillisesta kehitymisestä, jonka vaiheet hän jakaa kasvuun, ammattien tutkimiseen, ammattiin asettumiseen, aseman vakiintumiseen sekä ylläpitämiseen ja työelämästä poissiirtymiseen (Perho, 1982, 7–9).

Jussilan ja Laurialan (1989) ammatinvalintamallissa lähdetään liikkeelle tiedon hankkimisesta eri ammatillisista vaihtoehdoista, edetään omien taipumusten, kykyjen ja harrastusten realistiseen arviointiin sekä lopuksi valitaan ura, joka kohdullisessa määrin vastaa yksilön omia kykyjä ja mielenkiinnon kohteita. Yksilö vertaa omia psyykkisiä ja fyysisiä ominaisuuksia sekä kokemuksia ammattien vaatimuksiin, jonka kautta valitsee itselleen sopivimmaksi kokeman. (Jussila & Lauriala 1989, 16.)

Ammatinvalinta on vahvassa yhteydessä myöhemmin ammatilliseen pysyvyyteen, sillä jos yksilö on onnistunut valinnassaan, hän sitoutuu niihin velvollisuuksiin ja oikeuksiin, joihin hänen oletetaan kyseisessä ammatissa sitoutuvan (Jussila & Lauriala 1989, 14; Räisänen 1996, 45). Omien kykyjen ja puutteiden tiedostaminen sekä tietämys haettavaa ammattia kohtaan vaikuttaa olennaisesti ammatinvalinnan onnistuneisuuteen ja sitä kautta pysyvyyteen (Jussila & Lauriala 1989, 16). Aina kuitenkin ammatinvalinta ei onnistu. Pienikin epävarmuus ammatinvalinnan vaiheessa johtaa tulevaisuudessa työttyymättömyyteen. Usein tämänkaltaisen epävarmuus syntyy tilanteissa, joissa toiveammattia ei ole

saavutettu ja yksilö on päätenyt toiseen vaihtoehtoonsa. Työ, joka ei vastaa yksilön kykyä eikä kiinnostuksen kohteita eikä motivoi, aiheuttaa tyytymättömyyttä. Vahva tyytymättömyys johtuukin usein epäonnistuneen ammatinvalinnan aiheuttavasta negatiivisesta tunteesta ja siitä aiheutuneesta kierteestä. Sen sijaan pitkällisen pohdinnan tuloksena syntynyt ammatinvalinta ennustaa tyytyväisyyttä. (Räisänen 1996, 106.)

3.2 Motivaatio hakeutua opettajaksi

Tässä alaluvussa tarkastelen lähemmin opettajan koulutusohjelmaan valikoitumista ammatinvalintaprosessina, kiinnittäen erityistä huomiota aiempien tutkimusten kautta esiin tulleisiin motiiveihin hakeutua opiskelemaan juuri opettajaksi. Opettajan ammattiin hakeutumisen motiiveja on tutkittu Suomessa jonkin verran ja tutkimustulokset ovat olleen hyvin samansuuntaisia. Opettajaksi hakeutumisesta ei ole kuitenkaan mitään yhtä tiettyä teoriaa, vaan pelkästään käsityksiä, mitkä tekijät vaikuttavat alalle hakeutumiseen. (Viljanen 1977, 5.)

Opettajien motiiveja hakeutua alalle on tutkittu maailmanlaajuisesti suhteellisen paljon ja tasaisesti jo 1930-luvulta lähtien (Watt, Richardson, Klusmann, Kunter, Beyer, Trautwein & Baumert, 2012, 791). Tutkimuksia opettajien ammatinvalinnasta maailmalla on tehnyt muun muassa Sinclair (2001), Watt ja Richardson (2007) sekä Fokkens-Bruinsma ja Canrius (2012). Suomessa opettajien alalle hakeutumista ovat tutkineet muun muassa Viljanen (1977), Jussila ja Lauriala (1989), Räisänen (1996), Väisänen (2001) ja Almiola (2008). Viime vuosina monet kansainväliset tutkimukset ovat perustuneet hyvin vahvasti australialaisten tutkijoiden Helen Wattin ja Paul Richardsonin (2007) luomaan FIT-Choice -malliin. Tämän mallin esittelen tässä luvussa myöhemmin.

Yleissivistävään opettajankoulutukseen hakeudutaan useista eri syistä, opetusala koetaan kiinnostavana, haastavana sekä monipuolisena (Jokinen ym., 2013,

7). Se, miten houkuttelevana opettajan ammatti ja sen arvot sekä vaikutusmahdollisuudet nähdään, vaikuttaa vahvasti alalle hakeutumiseen ja pysymiseen (Niemi, 2010, 29).

Opettajan ammattia pidetään usein kutsumusammattina (Tirri, 1999, 15). Kiinnostus opettajantyötä kohtaan voi herätä missä vaiheessa elämää tahansa. Monella opettajan ammattiin päätyvällä se on ollut haaveena jo lapsuudessa. (Jokinen ym., 2013, 23.) Usein opettajaksi hakeudutaan, jotta saataisiin työskennellä ihmisten, erityisesti lasten ja nuorten, parissa (Almiala, 2008, 110–112; Kari & Varis, 1997, 46–47).

Motivaatiota hakeutua opettajaksi tutkittiin ”Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä”-hankkeessa, joka toteutettiin yhdessä Opetushallituksen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa. (Jokinen ym., 2013, 7). Jokisen ja kumppaneiden (2013, 23) tutkimuksen mukaan se, milloin vastaajat olivat päättäneet hakeutua opettajiksi, pystytään jakamaan neljään eri luokkaan.

- 1) lapsuudessa kouluaikana
- 2) nuoruudessa toisen asteen opintojen aikana
- 3) korkeakouluopintojen aikana tai niiden jälkeen
- 4) myöhemmin täysin toisessa ammatissa työskentelyn jälkeen.

Tämä järjestys on tulosten yleisyysjärjestys eli suurin osa vastanneista oli jo lapsuudessa kouluaikana tehnyt jonkin asteisen valinnan hakeutua tulevaisuudessa opettajan ammattiin. Nuoruudessa toiseen asteen opintojen aikana luokanopettajan ammatin lisäksi herää helposti kiinnostus myös aineenopettajan työtä kohtaan etenkin, jos omistaa vahvan innostuksen jotakin tiettyä oppiainetta kohtaan. Myöhemmällä iällä opettajan ammattiin ajaa usein opettajien hyvä työtilanne sekä omassa aiemmassa työssä koetut opetukselliset työtehtävät kuten presen-taatioiden ja luentojen pitäminen. (Jokinen ym., 2013, 23–24.)

Viljanen (1992) toteaa, että luokanopettajan ammatinvalintaan vaikuttavat helposti monet tiedostamattomat tunnekokemukset, jotka ovat lähtöisin lapsuudesta, kodista tai omalta kouluajalta. Keskeiseen rooliin nousevat etenkin omaan kasvatussympäristöön liittyneet kouluolosuhteet, jonka kautta opettajankoulutukseen hakijalle on syntynyt yksilöllinen kuva opettajan ammatista. Kouluaikana syntyneet negatiiviset kuvat opettajan ammatista ovat mahdollisesti yksi perussy syy myös siihen, että tietyt henkilöt eivät hakeudu missään olosuhteissa opettajankoulutukseen. (Viljanen, 1992, 60–61.) Jokisen ym. (2013, 23) ja Saaren (2002, 178–179) mukaan omilla koulukokemuksilla on vahva vaikutus kiinnostukseen opettajan ammattia kohtaan, jos kouluvuosilta joku oma opettaja oli ollut erityisen innostava esikuva, niin kiinnostus opettajan ammattia kohtaan kasvoi merkittävästi.

Opettajankoulutus koetaan usein myös motivoivana, koska koulutus valmistaa ammattiin, jonka toimenkuva on hyvin selkeä ja ennalta määritetty. Nikkola ja Räihä (2007, 19) kuitenkin muistuttavat, että koulu ei ole paikkana selkeä ja ennalta määritelty vaan täynnä erilaisuutta ja ristiriitoja. Hyvin selkeäksi luultu toimenkuva voi lopulta osoittautua ansaksi. Kaikki opettajan ammatista kiinnostuneet eivät loppupeleissä ole valmiita kohtaamaan työn todellisuutta. Nikkola ja Räihä (2007, 19) pitävät kuitenkin hakijan tämän kaltaisia odotuksia ymmärrettävinä sillä kulttuurinen mielikuva opettajan ammatista pohjautuu näkyvän työn hallitsemiseen.

Opettajaksi hakeutuminen pohjautuu merkittävästi yksilöiden arvoihin ja työn sisäisiin ominaisuuksiin (Sinclair, 2001, 94). Opettajan ammatinvalintaan liittyvistä henkilökohtaisista arvoista humanisuus ja kasvatustyö koetaan usein merkittävimmiksi (Almila, 2008, 110). Almialan (2008, 110) tutkimuksessa työtä ihmisten parissa verrattiin tekniseen työhön, jota vasten haluttiin korostaa opettajan työn ihmisläheisyyttä ja inhimillisyyttä. Moni opettajan ammattiin hakeutuva kokeekin kutsumusta parantaa ihmisten elämää fyysisesti ja henkisesti (Aloni, 2002, 177). Toinen merkittävä tekijä alalle hakeutumisessa on yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuus. Opettajat ovat keskeisessä roolissa vaikuttamassa tulevaisuuden kansalaisten kasvattamiseen, oppimiseen ja aktiiviseen osallisuuteen yhteis-

kunnassa. (Niemi, 2006, 74.) Luukkaisen (2004, 90–91) mukaan opettajan ammattiin liittyy suuri yhteiskunnallinen vastuu ja opettaja nähdään tärkeänä palveluntuottajana yhteiskunnan hyvinvoinnille. Niemi (2006) näkee opettajan ammatin yhteiskunnan suorittajana, sillä opettajat toteuttavat työssään poliittisia päätöksiä. Toisaalta opettajat työllään ohjaavat uudistuksia ja luovat uusia suuntaviivoja yhteiskunnan toimijoina. (Niemi, 2006, 74.)

Opettajan ammatti koetaan kiinnostavana ammatillisen pysyvyytensä ja työtilanteen turvallisuuden vuoksi. Opettaja on ammatti, jota tarvitaan aina huolimatta siitä, kuinka yhteiskunta sekä opettajan työnkuva muuttuisi. (Luukkainen, 2004, 30.) Pysyvyytensä vuoksi myös työllä saavutettava taloudellinen varmuus toimii motiivina hakeutua opettajan työhön (Jussila & Lauriala, 1989, 46). Pysyvyyden lisäksi opettajan työhön houkuttelee hyvät työajat ja lomat (Almiala, 2008, 116; Jussila & Lauriala, 1989, 19).

Almiala (2008) muistuttaa, että hakumotiivit eivät välttämättä kerro koko totuutta opettajan ammatin houkuttelevuudesta. Opetus- ja kasvatusalalle voidaan hakeutua myös siksi, että pääsykokeet alalle koetaan helpoiksi. (Almiala, 2008, 115.) Osa opettajista hakeutuu alalle sattuman kautta tai, koska ei omannut toiveammattia tai ei päässyt toiveammattiinsa (Räisänen, 1996, 63). Mikä loppujen lopuksi on kenenkin motiivi hakeutua alalle, jää kuitenkin monesti hämärän peittoon. Pyrkijälle itselleenkin motiivit voivat olla jopa täysin tiedostamattomia. (Räihä, 2010, 30.)

Sinclairin (2001, 96) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden motiivit opiskella kyseistä alaa pysyivät suhteellisen hyvin samana opintojen edetessä. Jussilan ja Lauriala (1989) kuitenkin muistuttavat, että valintaprosessi jatkuu vielä tiettyyn ammattiin sitoutumisen jälkeenkin. Käsitykset valitusta ammatista voivat muuttua ajan saatossa ja yksilöille voi muodostua uusia motiiveja, jotka muuttavat suhtautumista työhön. Muuttuneet motiivit vaikuttavat yksilön tapaan lähestyä työtä ja voivat saada yksilön jatkokouluttautumaan tai vaihtamaan alaa kokonaan. (Jussila & Lauriala, 1989, 14–15.)

3.2.1 Eri vuosikymmenien tutkimuksia

Edellä mainitut motivaatiotekijät hakeutua luokanopettajaksi ovat olleet suhteellisen pysyviä aiempien tutkimusten mukaisesti jo vuosikymmeniä. Seuraavaksi esittelen tiivistetysti muutaman suomalaisen tutkimuksen eri vuosikymmeniltä vahvistaakseni tätä pysyvyyttä.

Viljanen (1992) tiivistää vuoden 1977 tutkimuksessaan luokanopettajan uravalinnan motiivit viiteen eri yläkategoriaan:

- opettajan ammatin taloudellinen turvallisuus
- soveltuvuus opettajan työhön
- opettajan ammatin sosiaalinen arvostus
- mahdolliseen jatkokoulutukseen suuntautuminen
- opettajan mahdollisuus toimia ideologisena vaikuttajana.

Viljasen (1992) mukaan hänen 1977 vuoden tutkimuksen tuloksissa korostuu se, että opettajan ammattiin hakeutumisen motiivit liittyvät yksilön edellytysten ja opettajan ammatin vaatimusten väliseen suhteeseen. Yksittäisistä motiiveista Viljanen näki tutkimuksessaan seuraavat suosituimpina:

- oppikoulussa muodostunut käsitys niin hyvistä kuin huonoista opettajista
- opettajan työn kokeminen itselle sopivaksi
- voimakas kiinnostus lapsen kehityksen seuraamiseen
- halu auttaa lapsia/nuoria
- opettajan pitkät lomat
- hyvät mahdollisuudet toteuttaa itseään työssä.

(Viljanen, 1992, 61–62.)

Jussila ja Laurila (1989) ovat tutkineet luokanopettajaksi opiskelevien uravalinnanperusteita seurantatutkimuksella. Seurantatutkimuksen aineisto kerättiin kolmessa eri vaiheessa, opiskeluiden alussa, opiskeluiden edetessä ja valmistumisen kynnyksellä työelämään siirtyessä. Tutkimuksen perusteella uravalinnan perusteet luokanopettajilla miellettiin suhteellisen pysyviksi, vaikkakin opintojen aikana motiivit vaihtelivat jonkin verran. Opiskeluiden alkuvaiheessa opettajan am-

matin turvallinen työtilanne miellettiin tärkeäksi motiiviksi uravalinnassa. Työelämän alkumetreillä työn ulkoiset tekijät, kuten opettajien pitkät lomat ja hyvät työajat painottuivat enemmän kuin opintojen alussa. Jussilan ja Laurilan (1989) tutkimuksessa suurin muutos nähtiin omien opettajien vaikutuksen merkityksen arvioimisessa. Työelämään siirryttäessä tai työelämän alkumetreillä omien opettajien vaikutus nähtiin huomattavasti merkittävämpänä uravalintamotiivina kuin opintojen alkuvaiheessa. (Jussila & Lauriala, 1989, 45–49.)

Väisänen (2001) tutki vuosituhaten vaihteessa Savonlinnan opettajankoulutuksenlaitokseen opettajankoulutukseen hakeutuneiden lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja aineenopettajien uravalintamotiiveja heidän ensimmäisen ja toisen opiskeluvuotensa aikana. Tutkimuksen pääpaino oli uravalinnan motiiveissa, vaikkakin niiden lisäksi tarkasteltiin myös motiivien eroavaisuuksia eri sukupuolten ja eri opettajankoulutusohjelmien välillä. (Väisänen, 2001, 6–9.) Väisänen pisteytti tutkimuksessa ilmenneet motiivit pistein 1–5 (1=ei tärkeä, 5=tärkeä) ja muodosti kymmenen tärkeimmän motiivin listan koskien opettajien uravalintaa. Alla olevassa listassa kohta yksi on tärkein uravalinnan motiivi.

1. Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa
2. Mahdollisuus luovuuteen
3. Mahdollisuus hyödyntää lahjakkuutta
4. On paljon annettavaa lapsille
5. Halu olla roolimallina lapsille
6. Halu vaikuttaa lapsiin
7. Tyydytyksen saaminen opettamisesta
8. Mahdollisuus jatkokoulutukseen
9. Opettaminen askelmana muuhun ammattiin
10. Halu uudistaa koulutusta / koulua

(Väisänen, 2001.)

Väisäsen (2001) tutkimuksen tulokset noudattivat hyvin vahvasti samaa linjaa kuin aiemmatkin tutkimukset. Tärkeimmät motiivit olivat altruistisiin tunteisiin ja asenteisiin, ihmissuhteisiin sekä luovuuteen liittyviä. Yksittäisistä motivaatioteki-

jöistä keskeisimmiksi nousivat halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, mahdollisuus oman luovuuden ja omien eri erikoistaitojen käyttöön. ”Halu palvella yhteiskuntaa”-teeman painotuksen Väisänen koki yllättävän vähäiseksi tutkimuksessaan ja vertaillaessaan sitä aiempiin tutkimuksiin. (Väisänen, 2001, 6–7, 36.)

Almialan (2008) tutkimuksesta selviää, että tärkeimmät opettajan ammatinvalinnan taustatekijät voidaan jakaa opetusalan arvostukseen, sekä lapsuuden ja nuoruuden kokemuksiin. Opetusalan arvostukseen lukeutui ammatin tuttuus perheessä jommankumman vanhemman kautta. Myös läheisten merkitys koettiin tärkeäksi alalle hakeutumisen motiivina. Alaa saatettiin suositella henkilölle mm. hänen taitojensa tai persoonansa puolesta, osan kohdalla jopa oma opettaja oli rohkaissut henkilöä alanvalintaan. Henkilökohtaisilla arvoilla nähtiin olevan myös merkittävä vaikutus alanvalintaan, ammatin arvostettavista tekijöistä mainittiin humanisuus ja kasvatustyö. Lapsuuden ja nuoruuden kokemuksista nähtiin kumpuavan halu opettaa, sekä kiinnostuneisuus jotakin tiettyä oppiaineita kohtaan esimerkiksi harrastuneisuuden kautta. Tämäkin tutkimuksen kohdalla lapsista pitäminen listattiin yhdeksi uravalintaan merkittävimmän vaikuttavista tekijöistä. Sattumalla koettiin olevan jonkin verran vaikutusta myös opettajien uravalintaan, erityisesti jos uravalinta ei ollut selkeä valinta alun perin. Opettajan työssä houkuttelevina etuina nähtiin hyvät työllisyysmahdollisuudet sekä työn tarjoamat edut kuten pitkät lomien. (Almiala, 2008, 108–117.)

3.2.2 FIT-Choice -malli

Watt & Richardson (2007) ovat kehittäneet FIT-Choice -mallin, joka kuvastaa opettajien alanvalintaan johtavia tekijöitä. FIT-Choice -mallissa yhdistyvät opettajan koulutusta, ammatinvalintaa sekä motivaatiota koskeva teoretieto ja mallin taustalla vaikuttaa vahvasti odotusarvoteoria. Odotusarvoteorian mukaan yksilön odotukset ja arvostukset sekä motiivit vastaavat toisiaan. Näiden tekijöiden oletetaan kehittyneen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön lähiympäristön ja yhteisöjen kanssa. FIT-Choice -mallin lyhenne tulee englannin kielen sanoista Factors Influencing Teaching Choice eli suomennettuna opettajan valintaan vai-

kuttavat tekijät. FIT-Choice -malli perustuu tutkijoiden tekemiin tutkimuksiin opettajaksi opiskelevien motiiveista hakeutua alalle. Malli koostaa yhdeksi kokonaisuudeksi moninaiset syyt alalle hakeutumiseen. Mallissa kuvataan opettajaksi hakeutumisen perustuvan sosiaalisiin tekijöihin, työn ulkoisiin etuihin, hakijan käsityksiin itsestään, työn arvoihin sekä opettajuuteen varavaihtoehtona. (Watt & Richardson, 2007, 169, 176.)



Kuvio 2. FIT-Choice -malli opettajan uravalintaan vaikuttavista tekijöistä. (Watt & Richardson, 2007, 176; Watt ym., 2012, 793)

Sosiaaliset tekijät ovat merkittäviä motivaattoreita yksilön ammatinvalinnassa. Watt ja Richardson (2007) ovat jakaneet mallissaan sosiaaliset tekijät aiempiin koulu- ja opetuskokemuksiin, sosiaaliseen myötävaikutukseen ja sosiaalisiin pakotteisiin. Sosiaalisia myötävaikuttajia voivat olla omat vanhemmat ja opettajat kannustajina tai ihannekuvina (Almiala, 2008, 117). Kuten aiemminkin on jo mainittu, niin omilla koulukokemuksilla on vahva vaikutus kiinnostukseen opettajan ammattia kohtaan (Jokinen ym., 2013, 23; Saari, 2002, 178–179; Viljanen, 1992, 60–61). Mallissa sosiaaliset tekijät onkin nostettu erilliseksi yläkategoriaksi, jolla saattaa olla itsenäisen vaikutuksen lisäksi heijastusta muihin motiiveihin (Watt & Richardson, 2007, 170).

Wattin & Richardsonin mallissa työn ominaisuudet jaetaan työn vaatimuksiin ja työn ulkoisiin hyötyihin. Opettajan työn vaatimuksia tarkastellaan työn vaatimana asiantuntijuutena sekä työn rankkuutena. Ulkoisista hyödyistä tuodaan esiin palkkaus ja työn antama status yksilölle. (Watt & Richardson, 2007, 176.) Työn ulkoiset etuudet kuten palkkaus eivät kuitenkaan ole useimpien tutkimuksien mukaan vahvimpia motiiveja hakeutua opettajankoulutukseen (Sinclair, 2001, 94). Ammatinvalintaa ohjaa myös yksilön käsitys omasta soveltuvuudesta opettajan työhön.

Opettajan työn nähdään tuovan myös sisäistä arvoa eli työ koetaan itsessään palkitsevaksi. Keskeisenä opetuslalle hakeutumisen perusteena ovat työhön liitettävät altruistiset elementit kuten halu auttaa. Nämä altruistiset motiivit on koottu yhteiskunnalliseksi hyötyarvoksi nimettyyn motiiviluokkaan, sillä auttamisen halun ja nuorten kanssa työskentelemisen lisäksi siihen sisältyy halu vaikuttaa yhteiskuntaan. Yhteiskunnallisen hyötyarvon lisäksi FIT-Choice -mallissa on erikseen koottuna henkilökohtaisen hyötyarvon motiiviluokka. Tämä luokka kuvaa opettajaksi hakeutumisen motiiveja, joissa opettajan työhön hakeudutaan henkilökohtaista elämää hyödyttävien tekijöiden vuoksi. Henkilökohtaisiksi hyötyarvoiksi opettajan työssä nähdään mm. pitkät lomat, lyhyet työpäivät, työn varmuus sekä perhe-elämän yhdistämisen helppous työhön. Opettajan uramotiivina FIT-Choice -mallissa on esitetty myös opettajuuden varavaihtoisuus eli hakeutuminen alalle ensisijaisten ammatillisten toiveiden kariuduttua. (Watt & Richard-

son, 2007, 171–176.) Opettajan ammatin valitseminen varavaihtoehtona ei kuitenkaan ole yleinen motiivi opettajankoulutukseen hakeuduttaessa (Fokkens-Bruinsman & Canrius, 2012, 10).

3.3 Opettajuuteen kasvaminen

Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu koko yksilön elämän ajan ja etenkin opettajankoulutuksella on merkittävä rooli sen käynnistäjänä sekä sen muodostumisessa (Blomberg, 2008, 57). Kyse on kasvusta, kypsymisestä ja pedagogisten valintojen tekemisestä, joihin liittyy arvojen pohdintaa ja tietoisia valintoja sekä niiden perustelua (Krokkfors, 2005, 71–73). Ruohotie-Lyhty (2011) määrittelee opettajuuteen kasvamisen prosessiksi, jonka aikana opettaja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, reflektoi ympäristöstä saamiaan kokemuksia ja vahvistaa sitä kautta ammatillista osaamistaan (Ruohotie-Lyhty, 2011, 10).



Kuvio 3. Mitä opettajaidentiteetti sisältää? (Stenberg, 2015, 89.)

Stenbergin (2015) mukaan opettajan ammatti-identiteetin kasvuun vaikuttavat henkilökohtaiset ja ammatilliset kokemukset (Kuvio 3). Stenberg määrittelee opettajaidentiteetin rakentuvan uskomuksien, arvojen, käsitysten ja ihanteiden

sopusuhtaisessa yhteistyössä opettajankoulutuksen aikana ja sen jälkeen. Opettajaidentiteetti on kehys, jonka kautta opettaja konstruoi omaa näkemystä työstään ja toimintatavoistaan. Stenberg kokee, ettei opettamaan oppimista voida erottaa täysin opettajan persoonallisuudesta sen vuoksi, koska opettajan toiminta on kokonaisuudessaan persoonallista. (Stenberg, 2015, 89-91.)

Luukkaisen (2005) mukaan opettajan ammatillinen käsitys itsestään alkaa kehittyä jo alalle hakeutuessa ja yksilön pohtiessa omia kouluajan kokemuksia ja omilta opettajilta saatuja vaikutteita. Viimeistään ja virallisesti ammatillinen identiteetti alkaa muotoutua kuitenkin vasta opettajankoulutuksessa sekä käytännön työn parissa. Opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy siis pitkällä aikavälillä ja on luonteeltaan dynaaminen eli jatkuvassa muutostilassa oleva ominaisuus. Opettaja kykenee kehittämään itseään läpi työuran. (Luukkainen, 2005, 63–64.)

Ohjatut opetusharjoittelut ovat merkittävässä roolissa tukemassa opiskelijan opettajuuden kehittymistä ja päteväksi opettajaksi kasvamista. Opetusharjoittelut tarjoavat myös loistavan mahdollisuuden liittää koulutuksessa opittua teoretietoa käytännön työhön. (Komunen, Turunen ja Rohiola, 2009, 169.)

Opettajalla on työssään hyvin laaja vapaus, mutta se merkitsee siis myös suurta vastuuta (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 32). Usein tästä käytetään käsitettä opettajan autonomia, jolla viitataan siihen, että opettajalla on työssään vapauksia ja velvollisuuksia. Nämä vapaudet ja velvollisuudet koskevat myös opettajan oman opettajuuden ja sitä kautta kokonaisvaltaisesti työn kehittämistä omien näkemysten pohjalta. Kehittämistyötä määrittelevät ulkoisten auktoriteettien lisäksi vahvasti opettajan oma reflektointi ja vastuullisuus. (Niemi & Kohonen, 1995, 75.) Opettajuuden voidaan siis nähdä muotoutuvan kahdesta eri ulottuvuudesta: ensimmäinen muotoutuu yhteiskunnan edellyttämästä suuntauksesta opettajan tehtävään, kun taas toinen pohjautuu yksilön eli opettajan omasta suuntautumisesta tehtävään (Luukkainen, 2005, 17–18).

Joka viides vastavalmistunut opettaja vaihtaa alaa vain kahden vuoden sisällä valmistumisesta. Stenberg (2015) nostaakin esille voisiko tämä johtua osittain opettajien oman ammatti-identiteetin puutteellisesta tiedostamisesta, kun omat

uskomukset eivät vastaa todellisuutta. Tämän vuoksi oman opettajuuden voimavarojen tunteminen, reflektointi ja jatkuva kehittäminen on keskeistä. On hyvä muistaa, että opettaja on myös osa oppilaan identiteetin rakentamista. (Stenberg, 2015, 91.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, analysoida ja tulkita luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiota hakeutua opettajankoulutukseen, odotuksia luokanopettajakoulutuksesta sekä heidän merkityksellisimpiä oivalluksia koulutuksen aikana. Lähestyn aihetta seuraavien kolmen tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millaisia motivaatiotekijöitä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla on hakeutua alalle?
2. Millaisia odotuksia ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kohdistavat koulutukseen?
3. Millaiset kokemukset ovat näyttäytyneet merkityksellisimpinä luokanopettajan koulutuksen ensimmäisten vuosien aikana?

Näihin kolmeen tutkimuskysymykseen lähden etsimään vastauksia laadullisin menetelmin, fenomenologisen lähestymistavan ohjaamana. Ensimmäiseen kahteen tutkimuskysymykseen pyrin löytämään vastauksia kahdeksan ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijan haastattelun kautta ja kolmanteen tutkimuskysymykseen neljän kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijan haastattelun kautta. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen aineistoa ja sen keruuta. Lisäksi esittelen valitsemaani analyysimenetelmää sekä aineiston analyysin vaiheita.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen menetelmällisiä valintoja. Esittelen tarkemmin tutkimuksen kohdetta ja aineiston hankintaan liittyviä tekijöitä kuten haastattelumallia. Lisäksi avaan aineiston analyysiin liittyviä valintoja ja menetelmiä sekä kuvaan analyysin etenemistä vaihe vaiheelta. Analyysillä luodaan selkeyttä aineistoon, jotta siitä voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä (Eskola & Suoranta, 2014, 137).

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksan ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijan ja neljän kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijan haastatteluista. Tutkimusta ohjaa fenomenologinen lähestymistapa, sillä tutkimuksen keskiössä ovat luokanopettajaopiskelijoiden omat kokemukset ja sitä kautta ymmärryksen saavuttaminen tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologishermeneuttinen ote tutkimuksessa keskittää huomion kokemuksiin, merkityksiin ja tutkijan tulkintoihin näistä. Kokemusten nähdään muotoutuvan merkitysten mukaan. (Laine, 2015, 26–31.)

5.1 Aineiston hankinta ja tutkimushenkilöt

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu yhteensä kahdentoista henkilön narratiivisesta eli kerronnallisesta teemahaastattelusta. Yksi haastatteluista toteutettiin kahden henkilön ryhmähaastatteluna. Kahdestatoista haastateltavasta kahdeksan on ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita ja neljä kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Kahdeksan ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijan haastattelut kuuluvat osaksi Becoming A Teacher -tutkimushanketta ja sen aineistoa.

Narratiivisen haastattelun tavoitteena on koota aineistoiksi kertomus, jonka kautta pyritään ymmärtämään haastateltavan identiteettiä ja kokemuksia. Kertominen on luonnollinen vuorovaikutuksen väline. (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, 189.) Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 191) mukaan laadullinen haastattelu si-

sältää aina kertomuksia, mutta narratiivisessa haastattelussa tutkija pyytää erikseen kertomuksia tai esittää kysymykset niin, että haastateltavalla on mahdollisuus vastata kysymyksiin tai teema-aiheeseen kerronnallisesti. Vaikka narratiivisia haastatteluja tehdään usein elämänkerrallisten tutkimusten parissa, voidaan menetelmä ajatella laajemmin konstruktivistisena tutkimusotteena ja käytännöllisenä työvälineenä. Narratiivisuudella on siis monia ulottuvuuksia tutkimusten parissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Teemahaastattelussa haastattelija on valinnut ennakkoon teema-alueet ja miettinyt teemoihin sopivia tarkentavia kysymyksiä, joiden varassa haastattelu etenee sujuvasti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 77). Teemahaastattelussa haastateltavien asioille antamat merkitykset ja tulkinnot ovat keskeisiä, kuten myös se, että nämä merkitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa yhdessä haastattelijan kanssa. Haastattelijan tulee osoittaa olevansa aktiivinen kuuntelija. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 48).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat henkilöt valitaan tutkimukseen tarkoituksenmukaisesti eikä käyttämällä satunnaisotantaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 160). Kaikki kahdeksan ensimmäisen haastattelukerran haastateltavaa ovat valittu vapaaehtoisista haastateltavista Helsingin yliopiston ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden joukosta. He ovat aloittaneet luokanopettajaopinnot Helsingin yliopistossa syksyllä 2017. Ensimmäiset haastattelut on tehty marras-joulukuussa 2017, jolloin heillä oli vasta noin kolme kuukautta opintoja takanaan. Haastattelut pidettiin Helsingin yliopiston tiloissa kasvokkain kahden kesken haastateltavan ja haastattelijan välillä. Rapleyn (2004, 16) mukaan kasvokkain tapahtuva haastattelu mahdollistaa ja varmistaa luotettavimmin haastateltavan subjektiivisuuden, oman äänen ja kokemusten kuulemisen ja taltioinnin. Haastattelut rakentuivat neljän teeman ympärille. Nämä teemat olivat seuraavat: motivaatio hakeutua luokanopettajaopiskelijaksi, hyvä opettajuus/hyvä opetus, koulutuksen tähänastinen anti sekä odotukset koulutukselle. Näistä jokaisesta teemasta oli muodostettu haastattelukysymys niin, että siihen pystyi vastaamaan hyvin vapaasti kerronnallisesti. Esimerkiksi ensimmäinen kysymys ”Miten sinusta

tuli luokanopettajaopiskelija?” antaa haastateltavalle mahdollisuuden kertoa hyvin vapaasti oman tarinansa, lähtee se sitten lapsuudesta tai vuoden takaisista tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet alavalintaan.

Haastattelut nauhoitettiin ja ne olivat kestoiltaan 14–44 minuuttia. Keskimääräinen haastattelujen kesto oli noin puoli tuntia. Haastatteluiden nauhoittaminen mahdollistaa aktiivisen vuorovaikutuksen haastateltavan kanssa, sillä näin aikaa ei kulu muistiinpanojen tekemiseen ja äänitystä on mahdollista kuunnella useamman kerran uudestaan. Lisäksi se mahdollistaa tarkemman informaation saamisen. (Rapley, 2004, 18.)

Tutkimuksen ensimmäisen osan aineisto on kerätty siis yhteistyössä Helsingin yliopiston kolmen lehtorin kanssa, osana Becoming A Teacher -hanketta. Nämä kolme lehtoria keräsivät ensimmäisen haastattelukerran haastateltavat, tekivät haastattelut ja minä litteroin ne. Kaikki kolme ovat kokeneita haastattelijoina ja tutkijoina, jonka koen suureksi avuksi sekä vahvuudeksi aineistoni suhteen. Haastattelutilanteet vaativat haastattelijalta taitoa, jotta haastattelussa eteneminen on sujuvaa ja edetään haastateltavaa kunnioittavalla tavalla sekä tahdilla. Tämän vuoksi on hyödyllistä, että haastattelijan tehtäviin on koulutauduttu ja saatu harjoitusta. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 34–35.)

Ensimmäisen haastattelujen teemoista poimin lopulta tutkimukseeni ne, jotka koin merkittävimmiksi ja joihin aineistoa kerääntyi runsaimmin. Alun perin tarkoituksenani oli koota tutkimuksen aineisto vain näistä kahdeksasta haastattelusta, mutta aineistoon syvennyttyäni koin merkitykselliseksi kuulla myös millaisena opettajankoulutus on näyttäytynyt pidemmän ajan kuin kolmen kuukauden opiskelun jälkeen. Näin saisin myös mahdollisia tuloksia siihen, onko koulutus vastannut luokanopettajaopiskelijoiden odotuksia koulutuksesta. Päätin suorittaa syksyllä 2019 toisen haastatteluosion koskien koulutuksesta saatuja kokemuksia.

Luokanopettajakoulutuksen merkityksellisimpiä kokemuksia päätin selvittää haastattelemalla kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Valitsin haastateltaviksi juuri kolmannen vuoden opiskelijoita, sillä koin saavani heiltä ajankohtaisia ja kattavia tuloksia tutkimukseeni. Useat neljännen ja etenkin viidennen

vuoden opiskelijat ovat maisterivaiheen opintojen ohella jo hyvinkin vahvasti kiinni työelämässä, jonka vuoksi koen, etten olisi saanut heiltä yhtä ajankohtaisia ja merkityksellisiä tuloksia koskien luokanopettajakoulutuksen tarjoamia kokemuksia. Keräsin sähköpostitse muutaman tutun kontaktin kautta kasaan Helsingin yliopiston kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoita haastattelua varten.

Kahden haastateltavan kohdalla suoritin testihaastattelun ryhmämuotoisesti. Tämän testihaastattelun sisältö osoittautui kuitenkin mielenkiintoiseksi tutkimuksen kannalta, jonka vuoksi päädyin ottamaan sen osaksi aineistoani. Tämän kahden hengen ryhmähaastattelun lisäksi haastattelin kahta muuta kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijaa yksilöllisesti. Nämä kolme haastattelua toteutettiin hyvin samankaltaisesti kuin ensimmäiset kahdeksan haastattelua. Haastattelut toteutettiin narratiivisina teemahaastatteluina, teeman keskittyessä kolmanteen tutkimuskysymykseen; Millaiset asiat ovat näyttäytyneet merkityksellisimpinä luokanopettajan koulutuksen ensimmäisten vuosien aikana? Haastatteluiden alkuun esittelin tutkimuskysymyksen mukaisen teeman, jonka jälkeen haastattelijana ainoastaan esitin tarkentavia kysymyksiä tai ohjasin keskustelua pysymään tutkimuskysymyksen mukaisessa teemassa. Haastattelut olivat hyvin vapaamuotoisia, joissa haastateltavat saivat kerronnallisesti kertoa omista kokemuksistaan vaikka etenin ennalta valitun teeman ja siihen kytkeytyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75). Haastattelut olivat kestoaltaan kuudestatoista minuutista noin puoleen tuntiin. Haastattelut äänitettiin, jonka jälkeen litteroin ne.

5.2 Aineiston analyysi

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksessa on huomioitava todellisuuden moninaisuus, jonka vuoksi kohdetta tulee tutkia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym., 2007, 157.) Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda tiivistetty kuvaus aineistosta. Näin luodaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta aineistoa selkeyttämällä ja avaamalla. (Eskola & Suoranta, 2014, 137.)

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) ovat esitelleet haastattelun analyysille yleisiä linjauksia. Aineiston analyysi alkaa usein jo aineistonkeruun kanssa päällekkäin ja yhdistyy vahvasti myös tutkimusongelman asettamiseen ja tutkimuskysymysten muodostamiseen. Aineistoon tutustuminen jo sitä kerätessä ja litteroinnin aikana on tärkeää. Tämän jälkeen aineistoa luokitellaan, analysoidaan ja tulkitaan. Nämä kolme ovat erillisiä vaiheita, mutta toisiinsa keskeisesti liittyviä aineiston käsittelyn kannalta. (Ruusuvuori ym., 2010, 11–18, 20–21.)

Aineistoon tutustuessa koin hankalaksi miettiä, mikä analyysimenetelmä sopisi aineiston analyysiin. Menetelmän valinta tuntui haasteelliselta ehkä siksi, että en ollut itse kerännyt aineistoa kokonaan eikä se ollut minulle vielä pelkän litteroinnin jälkeen tarpeeksi tuttu. Ensin pohdin aineiston analyysimenetelmäksi sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia on kuitenkin kritisoitu siitä, että sen avulla aineistoa saadaan vain järjesteltyä päätelmiä varten (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 105; Salo, 2015, 171). Sisällönanalyysi saattaa tuottaa tutkijalle keskeneräisen tuloksen, josta johtuen tutkija saattaa esitellä tutkimustuloksia, jotka todellisuudessa ovat vain osa järjestettyä aineistoa (Salo, 2015, 166).

Sisällönanalyysin sijaan päädyin lopulta teema-analyysiin, sillä se vaikutti sopivan aineiston laatuun sekä tutkimuksen tavoitteisiin parhaiten. Teema-analyysi on analyysimalli, jonka avulla aineistoa identifioidaan, analysoidaan ja raportoidaan. Menetelmän avulla aineistoa voi järjestää ja kuvata sekä tulkita eri näkökulmista. (Braun & Clarke, 2006, 79.) Teema-analyysia voidaan siis hyödyntää hyvin laajasti keskenään hyvin erilaisten tutkimustehtävienkin yhteydessä. Menetelmään on kohdistunut myös kritiikkiä analyysin joustavuuden ja selkeiden vaiheiden puuttumisen takia. Kaikki asiantuntijat eivät halua eritellä teema-analyysiä omaksi menetelmäksi vaan se saatetaan usein mieltää vain yhdeksi osaksi laadullisen tutkimuksen menetelmissä. (Nowell, Norris, White & Moules, 2017, 2).

Aineistolle suoritin teema-analyysin vahvasti Braunia ja Clarkea (2006) mukailen. Braunin ja Clarcken teema-analyysin pystyy jakamaan karkeasti kuuteen vaiheeseen. Nämä vaiheet ovat aineistoon tutustuminen, aineiston koodaaminen,

teemojen hahmottaminen, teemojen tarkastelu, teemojen nimeäminen ja määrittely sekä raportin kirjoittaminen.

Teema-analyysin tarkoituksena on raportoida kokemuksia, merkityksiä ja tutkimukseen osallistujien todellisuutta (Braun & Clarke, 2006, 81). Aloitin analyysiprosessin litteroimalla eli puhtaaksi kirjoittamalla aineiston. Braunin ja Clarken (2006) mukaan teema-analyysin ensimmäinen vaihe onkin aineistoon tutustuminen litteroinnin sekä toistuvan ja aktiivisen lukemisen kautta. Tässä vaiheessa tutkija tutustuu aineistoon etsien merkityksiä ja kirjaamalla niitä ylös. (Braun & Clarke, 2006, 87.) Nowell ja kumppanit (2017, 5) toteavat myös tutkijan syventyvän aineistoon tämän aktiivisen lukemisen myötä. Litterointi kohdistui erityisesti teemahaastatteluissa nouseviin asiasisältöihin, joten pyrin kirjoittamaan niin haastateltavien kuin haastattelijan puheenvuorot mahdollisimman tarkasti. Merkitsin litteraattiin näkyville haastatteluihin sisältyvät pitkät tauot ja selkeät muutokset haastateltavien puheessa, kuten naurahdukset. (Nikander, 2010, 435.) Haastateltavien nimet ja muut tunnistetiedot häivytin litteraatista, sillä halusin pitää kiinni haastatteluiden luottamuksellisuudesta (Nikander, 2010, 443–444). Tässä vaiheessa aineistosta alkoi nousemaan esille tutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita, joita kirjasin ylös analyysin seuraavaa vaihetta varten.

Aineistoon tarkasti perehdyttyäni aloitin teema-analyysin toisen vaiheen, alustavan koodaamisen. Tässä vaiheessa aineistoa järjestetään ikään kuin mielekkäisiin ryhmiin. Alustavat koodit ovat tutkijan näkökulmasta aineistosta nousevia mielenkiintoa herättäviä piirteitä, jotka viittaavat yksinkertaisiin osiin aineistosta. Pyrin alustavasti koodaamaan aineistoa mahdollisimman monipuolisesti ja laajasti ottaen huomioon näkemykset laidasta laitaan. Yksittäisen osan aineistosta voi koodata niin moneen teemaryhmään kun ne vain sopivat luonnollisesti. (Braun & Clarke, 2006, 88–89.)

Braunin ja Clarken (2006, 89) mukaan teema-analyysin kolmannessa vaiheessa tarkoituksena on analysoida koodeja ja luokitella niitä teemoihin, samalla jaotellen koodattuja otteita jo syntyneisiin teemoihin. Tässä vaiheessa ensimmäiset versiot mahdollisista ylä- ja alateemoista alkavat myös muodostua (Nowell ym., 2017, 8). Tämän vuoksi tutkijan on tärkeää pohtia merkityksiä eri koodien ja eri

teemojen välillä. Aineistosta saattaa nousta esiin myös koodeja, jotka eivät tunnu kuuluvan mihinkään teemoista. Näille koodeille voi luoda oman teemansa. (Braun & Clarke, 2006, 89–90.) Pienestäkin aineistosta saattaa nousta satoja, jopa tuhansia koodeja, jonka vuoksi niiden välisten merkitysten pohtiminen on tärkeää. Jolanki ja Karhunen (2010) muistuttavat, että koodit eivät kuitenkaan ole täysin objektiivisia kuvauksia aineiston puheenvuorojen sisällöstä, sillä koodi on aina tutkijan omaa tulkintaa siitä, mikä aineistossa on keskeistä. (Jolanki & Karhunen, 2010, 399–404.) Braun ja Clarkekin (2006) nostavat esille tutkijan valintojen merkityksen teema-analyysissä. Tutkijan valinnat ovat merkittävässä roolissa, sillä tutkija joutuu tekemään valintoja, mitkä asiat luokitellaan teemoiksi tai eri teemoihin kuuluviksi. Lisäksi tutkijan on pohdittava myös mahdollisia teemojen alateemoja. Yksittäinen teema voi nousta aineiston yksittäisistä virkkeistä, yksittäisestä haastattelusta tai jopa koko aineistosta, sen esiintyminen ei ole siis rajoittua. Oleellisinta teemojen esille nostamisessa on se, että se sisältää jotakin mielenkiintoista ja merkittävää tutkimuskysymysten kannalta. (Braun & Clarke, 2006, 82–83.)

Aineistoa koodasin siten, että kävin läpi jokaisen haastattelun ja annoin haastattavien puheenvuoroille koodeja käyttäen eri värejä kullekin koodille. Tämä helpotti aina aineistoon palaamista ja yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien löytämistä aineistosta. Braunin ja Clarken (2006, 88–89) mukaan koodit ovat niitä sanoja, mistä puheenvuoroissa itseasiassa puhutaan ja mistä niissä on pohjimmitaan kyse. Koodaamisen tarkoituksena on saada aineiston sisältö paremmin ymmärrettävään ja hallittavaan muotoon (Ruusuvuori ym., 2010, 11–12). Koodien avulla aineistoa saadaan siis yksinkertaistettua (Nowell ym., 2017, 5). Värikoodien lisäksi kirjoitin koodeja ylös post-it lapuille ja muodostin teemoja käsitekartan avulla.

Analyysin neljännessä vaiheessa alustavia teemoja tarkastellaan ja kehitellään, ikään kuin jalostaen kohti eheää kokonaisuutta. Keskeistä on tarkastella sopivatko koodit teemojensa alle, onko tietty teema selkeä oma kokonaisuutensa vai osa toista teemaa. Mikäli teema ei ole yhtenäinen kokonaisuus tulee pohtia, onko teema itsessään ongelmallinen, vai eikö osa siihen sijoitetuista koodeista sovi. Tarvittaessa on luotava vielä uusia teemoja tai jätettävä aineistosta nousevia

koodeja sivuun. Kun yksittäisten teemojen eheys on tarkasteltu, siirrytään koko aineiston pariin. Olennaista on tarkastella, miten kaikki teemat ovat suhteessa koko aineistoon. Tässä vaiheessa pohdin tuleeko koko aineiston oleelliset asiat esille luoduissa teemoissa. Keskityin myös siihen, että teemat eivät toistaisi itseään vaan loisivat yhtenäisen ja loogisen kokonaisuuden. Kävin läpi aineistoa vielä uudestaan ja pyrin tarkistamaan, että mitään tutkimuksen kannalta oleellista ei jäisi teemojen ulkopuolelle. Ryhdyin myös luomaan alustavaa, teemat visuaalisessa muodossa esittävää teemakarttaa. (Braun & Clarke, 2006, 90–92.)

Kun visuaalinen teemakartta alkoi hahmottumaan ja kuvaamaan aineistoa, pysyin siirtymään analyysin viidenteen vaiheeseen. Tässä vaiheessa Braunin & Clarken (2006) mukaan määritellään ja nimetään teemat. Määrittelyllä tarkoitetaan sitä, että analysoidaan mitä mikäkin teema koskee ja miten se edustaa aineistoa. Tässä vaiheessa lisäksi pohdin vielä ylä- ja alateemojeni suhdetta toisiinsa. (Braun & Clarke, 2006, 92.) Analyysin vaiheita neljä ja viisi tein keskenään hyvin paljon päällekkäin samanaikaisesti.

Vaiheessa kuusi analyysi ja raportti kirjoitetaan auki, kunhan teemat ovat kassassa. Viimeisen vaiheen tavoitteena on tuoda julki aineisto mahdollisimman selkeästi ja kattavasti, jotta lukija vakuuttuu analyysin pätevyydestä. Analyysin auki kirjoitetussa versiossa tulen esittelemään teemakartat sekä lisäämään tekstiin katkelmia aineistosta tukemaan päätelmiäni. (Braun & Clarke, 2006, 92.)

Vaikka edellä esittelin analyysini selkeästi vaiheittain, jouduin kuitenkin liikkumaan vaiheiden välillä edestakaisin. Braunin ja Clarken mukaan teema-analyysin oleellinen piirre onkin kulkeminen edestakaisin eri analyysivaiheiden välillä analyysin syventyessä (Braun & Clarke, 2006, 88–90). Seuraavaksi kuvaan, avaan ja tulkitsen analyysissä saatuja tuloksia.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

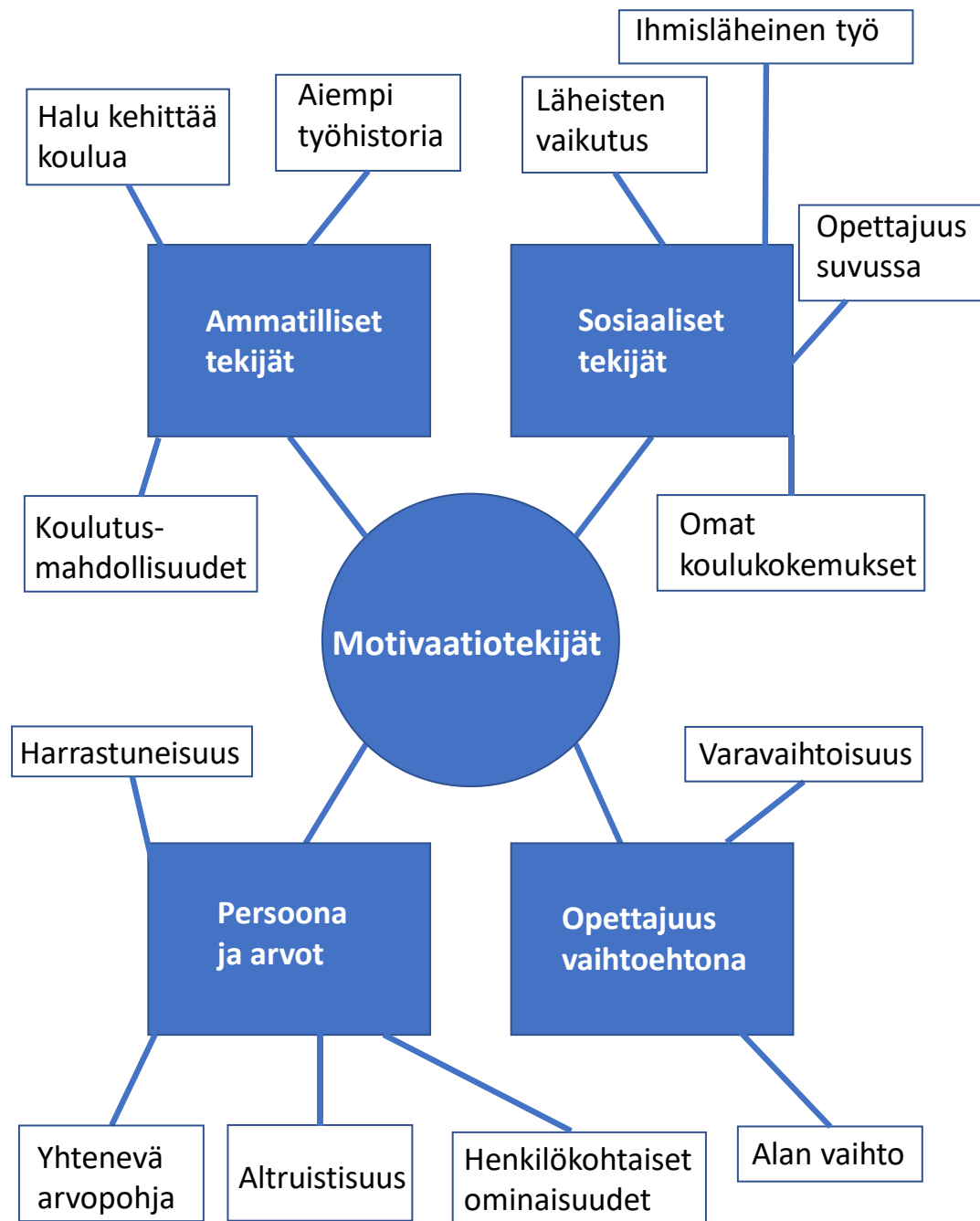
Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset jaoteltuna kolmen tutkimuskysymyksen mukaisesti alalukuihin. Nämä alaluvut jakautuvat edelleen kysymykseen vastaavien teemojen mukaisesti. Kuten teema-analyysia tehdessä on tapana, muotoilin tuloksista myös visuaaliset teemakartat, jotka esittelen tässä luvussa. Teemakarttoja on kolme kuvaamaan ja selkeyttämään kaikkien tutkimuskysymysten tuloksia erikseen. Koska fenomenologisen lähestymistavan mukaan kokemusten yleisiin rakenteisiin on sisällyttävä subjektiivisten kokemusten keskeiset sisällöt, liitän opettajien kokemuksia aineistokatkelmien muodossa tuloksiini (Virtanen, 2011, 182–183). Näiden katkelmien avulla tuen analyysiä ja tulkintojani.

6.1 Ammatinvalintana luokanopettaja

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Millaisia motivaatio tekijöitä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla on hakeutua alalle? Olen jakanut tähän kysymykseen vastaavat tulokset teemoittain neljään alalukuun, jotka olen nimennyt teemaa kuvaavalla alaotsikolla.

Opettajan ammattiin hakeudutaan hyvin monenlaisista taustoista ja eri väylien kautta, joiden takana on runsaasti erilaisia motiiveja (Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, 19). Luokanopettajaopiskelijoiden alalle hakeutumisen motivaatiosyitä kuvaava teemakartta on muotoiltu käyttäen pohjana Wattin ja Richardsonin (2007) FIT-Choice -mallia, etenkin yläteemojen osalta. FIT-Choice -mallin pohjalta olen myös tehnyt valintoja luokitelllessani alateemoja yläteemojen alle. Ammattiin motivoivat tekijät onkin useiden tutkimusten mukaan jaoteltu yksilön sisäisiin (intrinsic), altruistisiin (altruistic) ja ulkoisiin (extrinsic) tekijöihin (Kyriacou & Coulthard, 2000; Heinz, 2015). Tässä teemoittelussa tulee esille myös vastaavia piirteitä vaikka teemat eivät ole eritelty suoriltaan ulkoisiin, sisäisiin ja altruistisiin tekijöihin. Viljanen (1977) muistuttaa, että ammatinvalintaan johtavien motiva-

tiotekijöiden täydellinen erottelu on mahdotonta, sillä suurin osa valintaan johtavista motiiveista on tiedostamattomia. Tutkimuksissa yleisesti, kuten tässäkin keskitytäänkin siis motivaatiotekijöihin, jotka yksilöt itse tiedostavat ja täten kertovat haastattelutilanteessa. (Viljanen, 1977, 6–7, 65.)



Kuvio 4. Luokanopettajien alalle hakeutumisen motiivit ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kuvaamana.

6.1.1 Sosiaaliset tekijät

Sosiaaliset tekijät -teema nousi selkeäksi omaksi yläteemakseen aineistosta. Tähän teemaan liitin alateemoiksi lähipiirin vaikutuksen, omat koulukokemukset, omat opettajat ja ihmisläheisen työn. Nämä aineiston pohjalta muodostuneet alateemat jäljittelivät hyvin vahvasti Wattin ja Richardsonin (2007) FIT-Choice -mallia. Haastateltavat luokanopettajaopiskelijat aloittivat lähes poikkeuksetta kertomaan alavalintaan vaikuttavista motivaatiotekijöistä mainitsemalla sosiaalisia tekijöitä kuten omien vanhempien tai muiden läheisten kuten sukulaisten ja ystävien vaikutuksen. Vaikutus oli joko alalle ohjaamista sijaisuuksien kautta tai suoria kommentteja alalle sopivuudesta.

Mun äiti on erityisopettaja ja aloin sen kautta tekee noit sijaisuuksia. Ekana tein niit puol vuotta, sit mä olin siin vaihees silleen ei must ikin tuu opettajaa. Sit mä kävin intin välissä ja tein taas sit puoltoist vuot sijaisuuksia. Siin vaihees sit vähän aloinki innostuu hommasta ja kylhän tätä vois tehdä oikeestikin. (opiskelija 1)

Mun äiti sano, hae opettajaksi ja mä sanoin, että en hae. Että miten muka voisin päästä muka johonkin yliopistoon. (opiskelija 2)

Ensimmäiset sellaset hyvät opettajakaverit ja ystävät niiku alko sanomaan, et ootsä koskaan miettinyt, et susta tulis luokanopettaja, et susta tulis ihan sairaan hyvä luokanopettaja. Aluks aina mä vaan hymähtelin, et enköhän mä oo alani (liikunta-ala) löytäny jo, mut sit se vaa alko jostain. Et ihan rehellisesti sanottuna sillon ku valmistuin Vierumäeltä, nii jos joku ois sanonu, et sust tulee viel luokanopettaja, nii olisin varmaa nauranu aika makeasti siin kohtaa. (opiskelija 3)

Kuten yllä esitetyistä katkelmista huomaa oli osan haastateltavien oma suhtautuminen opettajan ammattia kohtaan epäilevä. Opiskelija 2 koki, ettei oman heikon koulumenestyksen vuoksi voisi edes ajatella maisteritutkintoa vaativaa luokanopettajan ammattia, kun taas opiskelija 3 koki löytäneensä jo itselleen sopivan alan liikunnan parista. Väitöskirjassaan Koski-Heikkinen (2014, 76) toteaa, että pienetkin ympäriltä tulevat vihjeet ja sattumat ohjaavat opettajien uravalintaa ja useissa tapauksissa niihin liittyy juuri läheisten ihmisten vaikutus ja suoraankin annetut vihjeet opettajan ammattiin sopivuudesta.

Ikonen-Varilan (2001) tutkimuksessa lähes puolella haastatelluista henkilöistä jompikumpi vanhemmista oli toiminut tai toimi kasvatusalalla. Vanhempien oma kasvatusta- ja opetusalan kokemus nähtiin joko kannustimena tai neutraalina asenteena alavalintaan. (Ikonen-Varila, 2001, 37–38.) Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille hyvin samankaltaisia tuloksia. Useamman haastateltavan vanhemmista jompikumpi työskenteli tai oli työskennellyt opettajana tai heidän laajemmassa lähipiirissä kuten suvussa oli opettajia. Opettajuus lähipiirissä koettiin yleisesti positiivisena vaikuttajana alavalintaan. Ammatilliset intressit omaksutaankin tavallisimmin lähipiiristä siitä syystä, että läheisten ammasteista on eniten tietoa. Itseä ei osata niin helposti välttämättä mieltää sellaisiin ammatteihin, joita ei tunneta. (Lähteenmäki, 1995, 172–173.) Opiskelija 2 mainitsi opettajuuden kulkeutuvan perheessä jo kolmannessa sukupolvessa ja koki tämän itselle merkittävänä jatkumona.

Mun äiti on opettaja ja mun mummu on opettaja, nii jotenkin se oli mun mielestä hienoa, et tää jatkuu. (opiskelija 2)

Almialan (2008, 109) mukaan saman ammatin valintaan kuin vanhemmilla liittyy helposti myös niin sanottua ”veripelkoa” eli ajatuksia siitä, ettei vanhempien ammatti koituisi omaksi kohtaloksi, koska sen huonotkin puolet hyvien lisäksi olivat liian läheisesti tiedossa. Vaikka tämän tutkimuksen haastateltavista useamman läheinen toimi tai oli toiminut opettajana, ei vastaavanlaisia ajatuksia noussut esille.

Siinä, miten tärkeäksi opettajaopiskelijat kokivat oman läheisten vaikutuksen alavalinnassa, oli havaittavissa eroja. Vaikka läheisten ihmisten asemaa alalle hakeutumisessa korostettiin, niin osa koki sen silti itsenäisenä päätöksenä. Almialan (2008, 108) mukaan opettajan uraa valitessa läheisiä kuunnellaan, mutta lopullinen päätös on useimmiten henkilökohtainen.

Opiskelija 4 totesi, että perhe ja sukulaiset olivat tienneen jo pitkään mille alalle hän tulee suuntautumaan aikuisena, vaikka hänellä itsellään ei ollut vahvaa tunnetta siitä mihin hakeutuisi. Hän kuitenkin tunnisti itsessään piirteitä, jotka tukivat läheisten ajatuksia hänen soveltuvuudestaan opettajaksi.

Kyllähän nyt ku tää koulupaikka tuli niin kommentti suvusta ja perheestä ollu, että no kyllähän me tää tiedettiin jo, että...[naurahdus] Mä luulen, et ne on tienny ja mä oon ehkä ite vähän tapellu sitä vastaan, että kuitenkin ajautuu tänne. Et sitte mus on sellasii luonteenpiirteitä ehkä semmoses organisointi- ja ryhmänhallinta-asioissa, et se on sellast luontasta olla isojen ryhmien kanssa eikä pelkää vetovastuuta. (opiskelija 4)

Almiala (2008, 109) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että myös läheiset, jotka eivät toimi itse opetuslalla, saattavat usein ehdottaa opettajan ammatin valitsemista, sillä he ovat läheltä nähneet läheisen taipumukset ja lahjat.

Omien läheisten lisäksi useampi haastateltava mainitsi omien kouluaikeisten inspiroivien opettajien toimineen motiivina hakeutua alalle. Opettajan kutsumusta tutkineet Estola ja Syrjälä (2002, 87–88) vahvistavat, että opettajan ammatin valintaan liittyy koetun kutsumuksen rinnalla vahvasti muistot omista opettajista.

Mul on myöski ollu tosi paljon inspiroivii opettajia, et muutamii semmosia kultakimpaleita mitä vieläki muistelee, ni jotenki haluis sitte ite saavuttaa sitä samaa vaikutusta tuleviin oppilaisiin. (opiskelija 8)

Mulla on ollu myöski hyviä kokemuksia omista alakoulun opettajista, jotka on vaikuttanu tähä alaa. (opiskelija 4)

Suurin osa tutkimuksen aineistossa valintaan vaikuttaneista omista opettajista mainittiin positiivisessa yhteydessä. Opiskelija 3 kuitenkin nosti esille oman kouluaikeisten kokemusten kautta opettajan merkityksen eri oppiaineiden kiinnostavuudessa.

Jos mä ajattelen sitä mun yläasteaika, niin mulla oli aivan mahtava kemian opettaja. Ja mähän valitsin kaikki mahdolliset kemian valinnaiset

kurssit ja menestyin tosi hyvin. Ja sitten lukiossa oli semmoinen viittä vailla eläkkeellä oleva kemian opettaja, joka pyöritteli niitä 80-luvun kalvoja siellä luokan edessä ja mulla loppu kemian opiskelu silloin siihen.

Ja toisaalta mulla on sit myöskin toinen esimerkki siitä, et kun on runnottu nurkkaan ruotsin opiskelussa ensimmäiset kuus vuotta, eikä oo myöskään saanu opettajilta siihen tukee. Ja sitten taas Vierumäellä meillä oli aivan loistava ruotsinopettaja, joka sai mut, no en mä tiedä voinks mä sanoa, et oikein innostumaan, mut niin, et mä uskalsin taas luottaa siihen, et kyl mäkin opin, jos mä haluan ja mä saan oikeet työkalut siihen oppimiseen. Et sen takii mä ite nään, et kyl se opettajan innostuneisuus heijastuu sit niihin oppilaisiinkin vahvasti. (opiskelija 3)

Opiskelija 8 mainitsi vielä omien kouluaikaisten opettajien lisäksi luokanopettajakoulutukseen pyrkiessään valmennuskurssin opettajan toimineen vahvistavana tekijänä alalle hakeutumisen suhteen.

Tää on nyt aika ajankohtanen vahvistus mulle tälle alalle oli ku viime tai siis tänä keväänä mä olin valmennuskurssilla ja siel yks opettaja oli nii paras. Se osas saada kaikki innostumaan siitä aiheesta ja kaikkiin kysymyksiin löyty vastaus ja jos ei, nii hän selvitti. Ja semmoinen asenne ja olemus oli semmoinen ihanan ilonen ja positiivinen, että siint imi sit itseensä paljon. Viime vuonna kun hain nii siel oli semmoinen opettaja et piti ite kauheesti ponnistella et ymmärs mitää. (opiskelija 8)

Lähipiirin ja omien opettajien vaikutus luokanopettajaopiskelijoiden alavalintaan oli erittäin merkittävä, sillä jokainen haastateltavista mainitsi haastattelun aikana jonkun läheisen tai omien kouluaikaisen opettajan vaikuttaneen hänen ammatinvalintaan. Niin omat vanhemmat kuin kouluajkojen vanhat opettajat toimivat usein vahvasti sosiaalisina myötävaikuttajina opettajiksi hakeutuvien kohdalla. He toimivat eräänlaisina kannustajina ja ihannekuvina. (Almiala, 2008, 117.)

Omien inspiroivien opettajien lisäksi omat koulukokemukset yleisemmällä tasolla nousivat aineistosta esille selkeänä omana alateemanaan. Suurin osa mainituista koulukokemuksista kuvattiin positiivisina.

Vitos-, kutosluokalla muutettiin Sipooseen ja mä hyppäsin kesken kaiken sellaselle yhteisopettajuusluokalle missä ne oli ykkösest asti kokeillu yhteistoiminnallisia työtapoja ja yhteisöllistä pedagogiaa ja muuta, mikä oli siis tosi poikkeava siitä mis mä ite olin aluks ollu, mut sit se sopikin mulle

tosi hyvin, et myöhemmin tuli palaute et ne ihmetteli miten pystyki hulah-
taa mukaa vaan siihen. Siellä sai opetella aika semmost autonomista
työskentelyä, meist myös kuvattii dokumenttimateriaalia jo silloin ja tehtiin
ite paljon elokuvia ja käveltiin paljon metsässä. Ne opettajat näki sen, et
myös täytyy opetella muitakin taitoja ku niitä mitä on kirjoissa, et meil ei
sit välttämät ollu luokas oppikirjoja ollenkaan joissaki aineissa, et se oli
ehkä semmonen vahvistava kokemus jostain semmosist toisenlaisist
omist luonteenpiirteistä ja taidoista. Et tälläst haluis itekki tulevaisuudes
tarjota oppilaille. (opiskelija 4)

Omien koulu- ja työkokemusten sekä sukulaisten työn kautta perusteltiin myös
motivaatiotekijänä ammatin tuttuutta. Opettajankoulutukseen hakeutuminen ko-
ettiin selkeästi matalan kynnyksen opiskelukohteeksi, koska opettajan ammatti
oli jo entuudestaan tuttu sukulaisten työn tai omien koulu- ja työkokemusten
kautta. Haastateltavien aiemmista työkokemuksista lisää luvuissa 6.1.2 ammatil-
liset tekijät ja 6.1.4. opettajuus vaihtoehtona.

Opettajana toimiminen on ihmissuhde- ja vuorovaikutus työtä, jossa ihmislähei-
syys koetaan merkittävänä voimavarana ja sitä kautta motivaatiotekijänä (Joki-
nen ym., 2014, 20). Usein opettajaksi hakeudutaan, jotta saisi työskennellä ih-
misten, erityisesti lasten ja nuorten parissa (Almiala, 2008, 110; Kari & Varis
1997, 46–47). Haastateltavista lähes kaikki painottivat ihmisläheisen työn merki-
tystä ammatinvalinnassaan.

No tärkeet täs oli se, et pääsee vaikuttamaan nuorten elämään ja pääsee
ylipäättään tekee ihmisten kans työtä ja silleen tosi palkitsevaa ja mielen-
kiintosta. (opiskelija 8)

Haastateltavat rakensivat muita tulevissa luvuissa mainittavia motivaatiotekijöitä
näiden edellä mainittujen sosiaalisten tekijöiden päälle haastattelun aikana ja sen
vuoksi usein aloittivatkin haastatteluissa vastaamisen sosiaalisten tekijöiden
kautta. Sosiaaliset tekijät toimivat usean kohdalla ikään kuin muiden motiva-
tiotekijöiden pohjana. Watt ja Richardsonkin (2007) totesivat, että sosiaalisilla te-
kijöillä on heijastusta muihin motiiveihin, jonka vuoksi FIT-Choice -mallissaan he
asettivatkin juuri sosiaaliset tekijät erilliseksi yläkategoriaksi (Watt & Richardson,
2007, 170).

6.1.2 Ammatilliset tekijät

Sosiaalisten tekijöiden kuten omien koulu- ja työkokemusten sekä sukulaisten työn kautta perusteltiin myös opettajan ammatin tuttuutta. Monet kokivat opettajan ammatin tutuksi ja helposti lähestyttäväksi alaksi, etenkin oman aiemman työhistorian perusteella. Tässä alaluvussa esittelen haastateltavien ammatillisia motivaatiotekijöitä alalle hakeutumisessa. Ammatillisten tekijät yläteemaan liitin alateemoiksi seuraavat aineistossa nousseet teemat: aiempi työhistoria, halu kehittää koulua ja jatkomahdollisuudet.

Aineistosta nousi esille hyvin vahvana alateemana haastateltavien luokanopettajaopiskeluja edeltänyt työhistoria. Lähes kaikki haastateltavista perustelivat alalle hakeutumista oman aiemman lasten ja nuorten parissa koetun työhistorian kautta. Puolet haastateltavista oli työskennellyt koulussa opettajan sijaisena tai koulunkäynninohjaajana, osa jopa molempina. Työpätkät koulussa oli hyvin erimittaisia, lyhyistä sijaisuuksista vuosien työkokemukseen. Kolme haastateltavista oli työskennellyt myös aktiivisesti lasten ja nuorten parissa vaikkakaan eivät koulumaailmassa. Opiskelija 3 on kartuttanut vahvaa työhistoriaa lasten ja nuorten parissa erilaisten liikunnallisten työtehtävien parissa niin valmentajana kuin leiriohjaajana. Opiskelija 6 oli työskennellyt au pairina ulkomailla ja opiskelijalla 7 taas oli vankka kokemus partiojohtajuudesta. Lasten ja nuorten parissa työskentely koettiin palkitsevaksi, jonka vuoksi moni koki luokanopettajan työn luontaisena vaihtoehtona tulevaisuudelle.

Kun mä olin töissä kouluavustajana melkein kaks vuotta, niin sitten huomasi, että tää on oikeesti mun ala. Tai musta tuntu, et mä oon hyvä siinä ja voisin kehittyä vielä hyväksi. (opiskelija 2)

Etenkin ku mä olin matikan sijaisena yläasteella ni se oli hirveen antoisaa kun mä sain yhen oppilaan niiku tajuamaan ysiluokalla koordinaatiston. Se ei ollu ikinä tajunnut sitä ennen, se oli itseasiassa mun äitin koululla ja mun äitikin oli opettanut sitä, mut sekään ei onnistu siinä. Ja sit se olin mä, ku sain sen tajuumaan. (opiskelija 1)

Tiedän yhden semmoisen tytön, joka oli eka-tokaluokalla melko koulukiusattu ja mä otin sen mukaan mun liikuntakerhoon. Se kävi siinä kaks vuotta ja sinä aikana se kiusaaminen loppu ja tää tyttö oli aloittanut yhteisen harrastuksen, kun se oli saanut uusia kavereita ja se kerto siitä mulle

silmät sädehtien, niin se oli sellainen hetki, et on jossain onnistunu. No sitten, oikeestaan siinä on se, et sit mä päätin, et se luokanopettaja voisi olla mulle hyvä paikka olla. Että siihen työhön mä ensinnäkin pystyn ja mä saan mun aiemmasta työkokemuksesta. (opiskelija 3)

Monet haastateltavista kokivat omien valmiuksien soveltuvan aiemman työhistorian vuoksi luokanopettajantyöhön sekä minäpystyvyyden koettiin nousseen lasten ja nuorten parissa koettujen onnistumiskokemusten kautta. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan henkilön uskoa siihen, että hän kykenee suoriutumaan tehtävästä asetettujen vaatimusten mukaisesti (Bandura, 1997, 3). Leivon (2010) tutkimuksesta nousee hyvin samansuuntaisia tuloksia, sillä opettajaopiskelijat kuvasivat omaa henkilökohtaista kasvuaan opettajaksi aiemman työssä oppimisen kautta. Opettajan sijaisuudet, opettajan työssä kohdatut haastavat tilanteet ja niistä selviytyminen sekä työstä saatu kannustava palaute vahvistivat opiskelijan luottamusta selviytyä opettajan työssä. (Leivo, 2010, 93.) Opiskelija 1 koki myös armeijan kasvattaneen hänen minäpystyvyyttään suoriutua opettajan ammatissa. Hän koki, että armeija antoi paljon valmiuksia kouluttamiseen ja tietynlaiseen johtamiseen, jota myös opettajan ammatissa vaaditaan. Samansuuntaisesti Almialan (2008, 111) tutkimuksessa eri asioiden opetus ja toisten ihmisten ohjaaminen koettiin olevan ”verissä” kun mainittiin omien valmiuksien soveltuvan opettajan ammattiin.

Haastateltavat mainitsivat myös ammatillisista toiveistaan vaikuttaa nykyiseen koulumaailmaan ja sen tulevaisuuden kehittämiseen. Opiskelija 3 oli aiemmin ennen luokanopettajaksi hakeutumista työskennellyt liikunnan parissa ja ollut mukana Liikkuva koulu -hankkeessa, jonka kautta hän sai ensimmäisen kipinän koulumaailmaan. Hän koki nähneensä koulumaailmaa kattavasti hankkeen parissa työskennellessään ja toivoo luokanopettajan työssä kykenevänsä vaikuttamaan ja kehittämään koulumaailmaan, niin yleisellä kuin koulukohtaisella tasolla.

Koin, et tää on semmoinen, et nyt mä tavallaan pääsen siihen järjestelmään, mitä mä oon tavallaan kattonut hiukan ulkopuolelta ja toivonut, et vitsi, kun tohon pääsis vielä vaikuttaa jotenkin syvemmin. Niin, nyt mä koen, et mulla on siihen oikeesti mahdollisuus. (opiskelija 3)

Opiskelija 7 oli vankka kokemus digiympäristöistä ja niiden käytöstä aiemman työnsä ansioista, jonka vuoksi koulujen digitalisaatio nousi esille useamman kerran hänen haastattelussaan. Hän kritisoi, kuinka huonosti digitalisaatiota oli hänen lapsensa päiväkodissa kunnan sekä henkilökunnan puolelta lähdetty toteuttamaan, jonka vuoksi hän koki suurta kutsumusta päästä vaikuttamaan digitalisaation kehittämiseen koulumaailmassa.

Opettajankoulutuksen tarjoamat laajat ammatilliset jatkomahdollisuudet niin koulutuksellisesti kuin työmahdollisuuksiltaan koettiin merkittäväksi tekijäksi alalle hakeutumisessa. Luokanopettajan jatkokoulutusmahdollisuudet ovat monipuolisia (Kansanen, 2003, 105). Opiskelija 2 kertoi haaveestaan työskennellä yhdessä tietyssä Helsingin alueen koulussa, mutta hän tiesi sinne olevan vaatimuksena erityisopettajan pätevyys. Hän pohti haastattelijalta vahvistaen onko se mahdollista luokanopettajan opintojen lisäksi suorittaa.

No, sit mul on tällane haave, olla töissä (mainitsee Helsingin kaupungin erään koulun), mutta siellä pitää olla erityisopettaja. Mutta mun mielestä se oli ihan sairaan mielenkiintosta, että on vaan joku neljä oppilasta, ja ne on tosi eri tasosia. Tai sillee, että vois olla semmosessa. Mä haluaisin toisaalta olla, että ois kehitysvammasia ja sitten olla niiden opettaja. (opiskelija 2)

Niin haluisit sä erityisopettajaks? (haastattelija)

Niin, haluaisin mää sitten erityisopettajaksi. Mutta nyt mä opettelen luokanopettajaksi, mutta mä en oikein tiedä, voiks siitä opiskella erityisopettajaksi. Voi kai. (opiskelija 2)

Vaikka useampi haastateltavista pohti luokanopettajakoulutuksen aikaisia tai jälkeisiä jatkomahdollisuuksia, niin vain yksi haastateltavista nosti esille luokanopettajan sivuaineen opiskelun tarkoittaen mahdollista aineenopettajan pätevyyttä. Tämä on kiinnostavaa sinänsä, sillä monella haastateltavalla oli omaa pitkäaikaista harrastuneisuutta tai aiempaa työkokemusta jonkin koulussa opetettavan aineen, muun muassa liikunnan ja käsityön parista. Opiskelija 4 näki, että tulisi suorittamaan pitkän eli aineenopettajaksi pätevöittävän sivuaineen äidinkiielestä, jotta voisin toimia opettajana myös yläkoulussa. Hän oli kiinnostunut sisällyttämään äidinkielen opintoihin myös draamapedagogiikkaa.

Sit mä oon miettiny, et jos tekis pitkän sivuaineen äikästä ja sit liittäis siihen draamapedagogiikan, niin mä näen, että mä ehkä jossain vaiheessa saattaisin välissä käydä yläkoulussa myös opettamassa äikkä-, draama-aineita tai sitä kokonaisuutta. (opiskelija 4)

Opiskelija 4 koki aineenopettajan pätevyyden ja sen kautta tulevan mahdollisuuden opettaa niin alakoulussa kuin yläkoulussa lisäävän vaihtelevuutta opettajan ammattiin ja tuovan helpotusta työssä jaksamiseen. Opiskelija 3 mainitsi ainoastaan aiemmin haaveilleensa Jyväskylän liikunnanopettajan koulutuksesta, mutta työelämän vieneen lopulta mukanaan. Penttisen (2001, 46–47) mukaan luokanopettajat valitsevat sivuaineitaan ammatillisten hyötytekijöiden ja oman mielenkiinnon mukaan.

Luokanopettajakoulutus nähtiin myös kiinnostavana väylänä kansainvälisiin työmahdollisuuksiin sekä tutkijanuralle. Opiskelijat 1 ja 5 osoittivat kiinnostusta suuntautua tulevaisuudessa tutkijan uralle ja kokivat luokanopettajakoulutuksen toimivan hyvänä pohjana sille. Opiskelija 5 haaveili myös luokanopettajakoulutuksen jälkeisestä jonkin kaltaisesta kansainvälisestä työskentelystä, mutta ei määritellyt sitä sen tarkemmin. Opiskelija 2 toivoi pääsevänsä jonain päivänä työskentelemään opettajana jossain kehitysmaassa, edes lyhyenä vaihtojaksona.

Monissa aiemmissa tutkimuksissa opettajien miellyttävät työ- ja loma-ajat on koettu merkityksellisinä ammatillisina motivaatiotekijöinä opettajaksi hakeutuessa (Koski-Heikkinen, 2014, 92; Almiala, 2008, 116), mutta tämän tutkimuksen aineistosta nämä tekijät eivät nousseet esille lainkaan.

6.1.3 Persoona ja arvot

Opettajan oma persoona ja arvopohja heijastuvat vahvasti opettajan työhön ja usein sanotaankin, että opettaja tekee työtä koko persoonallaan (Kari & Heikkinen, 2001, 42). Opettajan työ on sosiaalista työtä, jossa yleisesti ajatellaan vaadittavan tietynlaisia persoonallisuuden piirteitä (Jokinen ym., 2014, 20). Alalle hakeutuneet opiskelijat kokivat itse omaavansa tietynlaisia valmiuksia ja persoonal-

lisuus piirteitä, jotka he mielsivät sopivan opettajan ammattiin. Näiden omien persoonallisuuspiirteiden kautta he perustelivat motivaatiotaan hakeutua alalle. Alavalinnan taustalla vaikuttaakin usein käsitys omasta itsestä nyt tai ihannekuva itsestä, jonka perusteella yksilö valitsee opintotarjonnasta itselleen tai haaveelleen sopivan koulutusohjelman (Räisänen, 1996, 20; Mäkinen-Streng, 2012, 61).

Luokanopettajaopiskelijat näkivät itsensä lempeinä luontaisina ryhmänjohtajina, jotka tulevat toimeen hyvin lasten ja nuorten kanssa.

Mul sitte on semmosii luonteenpiirteitä ehkä semmoses organisointi- ja ryhmänhallinta-asioissa, et se on myös luontasta olla isojen ryhmien kanssa jotenki tekemisissä ja, et ei pelkää semmost vetovastuuta. (opiskelija 4)

Mä oon ollu semmoinen toisaalta jämäkkä, mutta toisaalta hyvin leikki-mielinen ja semmoinen joukkojen johtaja, innostaja. Ja sitten semmoinen, jos mä sanoisin niin kun monialaisesti partiojohtaja, että just menetelmät on ollu kivoja ja hauskoja, mutta samalla on opittu luonnosta, yhteiskunnasta tai sitten yhdessä tekemisestä. Että sillain ne kaikki elementit, mitä nyt sitten mun mielestä luokanopettajuuteenkin kuuluu, niin ne on ollu silloin jo nuoruudessa se, mitä mä oon harrastuksen parissa tehny. (opiskelija 7)

Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kuvasivat sujuvasti omaa sopivuuttaan opettajan ammattiin, osakseen ehkä lasten ja nuorten parissa karttuneen työkokemuksen vuoksi sekä oman tutun identiteetin ja muodostuvan opettajan identiteetin läheisestä yhteydestä johtuen. Dayn, Kingtonin, Stobartin ja Sammonsin (2006) mukaan opettajan ammatillisen identiteetin erottaminen voi olla haastavaa myös yksilölle itselleen, sillä ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin suhde on vastavuoroinen vaikuttaessaan toinen toiseensa. Ammatillinen identiteetti ei siis synny pelkästään näkemyksistä opettajana olemisesta ja opettajana olemisen kokemuksista tai yksityishenkilönä, vaan näiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta. (Day ym., 2006, 603.)

Opettajan ammatin yhtenäinen arvomaailma suhteessa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden omaan arvomaailmaan koettiin alalle hakeutumisen

kannalta keskeisenä motiivina. Opettajan ammatin arvomaailma nähtiin läheisesti mukailevan omaa arvomaailmaa, joka vahvasti opiskelijoiden ajatusta soveltua opettajaksi.

Tää ei oo ollu mulle semmonen kutsumusammatti aiemmin, mut jotenki siellä sit palaset ja arvomaailma lokahteli sijaisuuksii tehdessä. (opiskelija 5)

Kallioniemen (1997, 67) mukaan ammatilliset arvot ilmentävät ammattiin hakeutumisen motiiveja ja ammattiin liitettyjä päämääriä sekä yksilöiden tarpeita ja ammatin tuottamaa tyydytystä. Ammatin tuottamaa tyydytystä kuvattiin altruistisen toiminnan kautta. Opettajaksi hakeutuneet halusivat auttaa ja vaikuttaa positiivisesti lasten ja nuorten elämään, jonka kautta he kokivat saavansa tulevasta ammatistaan mielihyvää. Opettajan työ koettiin siitä saatavan mielihyvän kautta merkitykselliseksi, joka nähtiin positiivisesti vaikuttavana tekijänä alavalintaan.

Luokanopettajakoulutukseen hakeutuneet arvostivat opettajan ammatissa ihmisten kanssa työskentelyä ja ihmisläheisyys opettajan työssä koettiin itsessään arvoksi. Jokinen ja kumppanit (2014, 20) toteavat, että se on se opettajan työn ”suola”. Opettajan työllä nähtiin olevan merkittävä vaikutus lapsen identiteetin ja persoonan kehittymiselle. Lasten kanssa ja heidän tulevaisuuden hyväksi työskentely on selkeästi yksi tärkeimmistä alalle hakeutumisen motiiveista, joka toistuu useissa aiemmissakin tutkimuksissa (mm. Jussila & Lauriala, 1989, 46; Sinclair, 2001, 94; Väisänen, 2001, 35–36).

Lapset oppii ja ihmiset oppii ja yhteiskunta voi kehittyä sitä kautta. (opiskelija 7)

Opettajan työ koettiin yhteiskunnallisesti merkitykselliseksi ja arvostettavaksi. Haastateltavat kokivat opettajan pystyvän vaikuttamaan niin lasten kuin koko yhteiskunnan tulevaisuuteen työssään. Luokanopettajan nähtiin tarjoavan oppilaille tarvittavan tietopohjan ja osaamisen perusteet tulevaisuuden niin arki- kuin työelämää varten.

Ehkä myös se, että oon vähän huolissani jotenki tästä yhteiskunnan tilasta ja, että minne suuntaan on kehitykset menossa, ni sit mä koin, et mun

täytyy myös sit ehkä ite tehdä sille jotain ja, että se voisi tapahtua siellä itse työssä, niinku sillä tavalla ruohonjuuritasolla. (opiskelija 4)

Tietynlainen yhteiskunnallinen vaikuttaminen, se et teen jotain tärkeää, mikä on omien arvojen mukasta... nii se on ehkä kypsynyt tässä. (opiskelija 5)

Useampi luokanopettajaksi hakeutunut näki, että oma harrastuneisuus esimerkiksi liikunnan parissa on oman persoonan lisäksi työhön sopiva henkilökohtainen vahvuus. Monien aiempien tutkimusten (Almiala, 2008, 109–112; Räisänen, 1996, 61; Korpinen, 1993, 69) mukaan musiikki-, urheilu- tai taideharrastus helpotti selvästi opettajaksi hakeutuvien uravalintaa. Myös Viljasen (1977, 23) tutkimuksen mukaan se, että opettajan ammatissa voi toteuttaa taiteellisia taipumuksia, oli yksi alalle hakeutumisen merkittävimmistä motiiveista. Myös Räisäsen (1996, 61) tutkimuksen mukaan yksi opettajan ammattiin hakeutumisen peruste oli se, että voi ammatissa toimiessaan toteuttaa itseään harrastuksen kautta. Opettajan ammattiin liitettyjen vahvistavien harrastusten nähtiin kohottavan hakeutujan itsetuntoa ja kutsumusta alaa kohtaan (Almiala, 2008, 117).

6.1.4 Opettajuus vaihtoehtona

Opettajuus vaihtoehtona nousi erittäin merkittävänä omana teemaan opettajaksi hakeutumisen motiiveissa. Watt ja Richardson (2007, 171) esittivät myös opettajuuden varavaihtoisuuden omana osa-alueena FIT-Choice -mallissaan. En käytä tutkimukseni tulosten kohdalla käsitettä opettajuuden varavaihtoisuudesta, sillä haastateltavien kohdalla ei ollut ainoastaan tilannetta, että ensisijaiset ammatilliset toiveet olisivat kariutuneet kuten Watt ja Richardson (2007, 171–176) tämän varavaihtoisuuden määrittelivät. Luokanopettajakoulutukseen hakeutumisessa haastateltavien kohdalla kyse oli niin uudelleen kouluttautumisesta ja alanvaihdoksesta erilaisten motiivien vuoksi kuin ensisijaisten ammatillisten toiveiden kariutumisesta.

Suomalainen, kansainvälisesti poikkeuksellinen, vahva kiinnostus opettajan ammattiin tulee esille siinä, että halu pyrkiä opettajakoulutukseen voi herätä missä

elämänvaiheessa tahansa. Tämä saattaa tapahtua myös vuosia toiseen ammat-
tiin kouluttautumisen ja siinä ammatissa toimimisen jälkeen. (Jokinen ym., 2014,
19.) Aineiston kahdeksasta haastateltavasta viisi oli aiemmin opiskellut ammatti-
korkeakoulussa, joista neljä heistä oli valmistunut ja saanut itselleen ammattikor-
keakoulututkinnon. He olivat kaikki työskennelleet opiskelujen aikana tai valmis-
tumisen jälkeen kyseisen alan työtehtävissä. Eri alojen kirjo oli suuri haastatelta-
vien kesken. Opiskelija 2 oli valmistunut medianomiksi, opiskelija 5 tekstiilimuo-
toilijaksi, opiskelija 3 liikunnanohjaajaksi ja opiskelija 7 tradenomiksi. Opiskelija 4
oli opiskellut teatteria, mutta ei koskaan valmistunut kyseisestä koulutusohjel-
masta.

Useampi haastatelluista alanvaihtajista oli päätenyt lasten kanssa työskentelyn
pariin, jonka kautta heille vahvistui ajatus hakeutumisesta luokanopettajakoulu-
tukseen. Kolme haastatelluista oli toiminut koulunkäynninohjaajana ja sitä kautta
myös opettajan sijaisena eripituisia ajanjaksoja. Monesti toimittuaan jonkin aikaa
opettajan epäpätevänä sijaisena tai kouluavustajana, opetustyö alkaa kiinnosta-
maan (Jokinen ym., 2014, 20).

Tein koulunkäynninavustajan hommia ja jäin sinne kouluun sit sijaiseks
sen vuoden jälkeen. Sit mä oon välissä opiskellu teatteria muualla, mut
sitte ollu myös kakkosluokan opena yhen kevätlukukauden kun sijaisuus
vaan jatku ja jatku. Et mä olin aatellu tosi pitkään sitä opettamista, et se
on vaan välissä oleva työ, että kunnes mä pääsen teatterialalle ni mä
vaan teen sitä työtä sit. Mä oikeestaa huomasin, et mä en enää haluuk-
kaan sitä ja huomasin, et mä en voikaan päästää enää irti täst, et mä
haluunki sitte oikeestaan kouluttautuu opettajaks. (opiskelija 4)

Mä koin, et se ei ollu mun ala (media-ala) ja halusin koko ajan opiskella
opettajaks. Kun mä olin töissä kouluavustajana melkein kaks vuotta, niin
sitten huomasin, että se on oikeesti mun ala. Tai musta tuntu, et mä oon
hyvä siinä. (opiskelija 2)

Alanvaihtajista opiskelija 3 oli päätenyt hakeutumaan luokanopettajaksi työsken-
nellessään pitkään lasten ja nuorten parissa. Hän ei ollut kuitenkaan työskennel-
lyt koulumaailmassa vaan liikunnan parissa ohjaajana ja valmentajana. Äkillinen
fyysinen vamma kuitenkin esti häntä jatkamasta aktiivisesti liikunnan parissa
työskentelyä ja laittoi miettimään työkuvioita uudestaan. Lasten ja nuorten liikun-
nan ohjaamisen lisäksi hän oli työskennellyt Liikkuva koulu -hankkeen parissa,

jonka kautta koki koulumaailman tulleen tutuksi ja opettajaksi hakeutumisen luontevaksi valinnaksi.

Haastatelluista alanvaihtajista vain yksi mainitsi aiemman alan heikon työtilanteen yhdeksi tekijäksi omaan alanvaihtoonsa. Toisaalta hän totesi samalla, että aiempi ala (media-ala) ei ehkä ollutkaan hänen intohimonsa. Opiskelija 5 totesi myös tienneensä, että haluaa vielä opiskella lisää, mutta ei ollut kuitenkaan ihan varma, että tulisi opiskelemaan opettajaksi.

Kyl mä oon aina ajatellu, et mä viel kouluttaudun vielä, mut ajatuksissa ala ei ollut tämä. (opiskelija 5)

Alanvaihdon lisäksi aineistosta nousi opettajankoulutuksen valinta varavaihtoisena vaihtoehtona. Opiskelijoiden 6 ja 8 kohdalla voidaan puhua luokanopettajakoulutuksen varavaihtoisuudesta, siinä merkityksessä kuten Watt ja Richardson (2007) sen määittelivät. Heidän ensisijaiset alavalinnan toiveet olivat kariutuneet, jonka vuoksi he olivat päätyneet varavaihtoisesti opiskelemaan luokanopettajan koulutusohjelmaan. (Watt & Richardson, 2007, 171.) Opiskelija 8 olisi ensisijaisesti halunnut päästä Vakava-valintakokeen kautta lukemaan erityispedagogiikkaa.

Se oli siis se erityisopettajahomma, silloin mä päätin, et sitä mä haluan tehdä ja nytte jäi tosiaan yhest pisteest kiinni, ettei päässy sihe soveltuvuuskokeeseen, mut tää on tämmönen toinen vaihtoehto sitte ja ihan yhtä hyvä ku se erityispedagogiikka. (opiskelija 8)

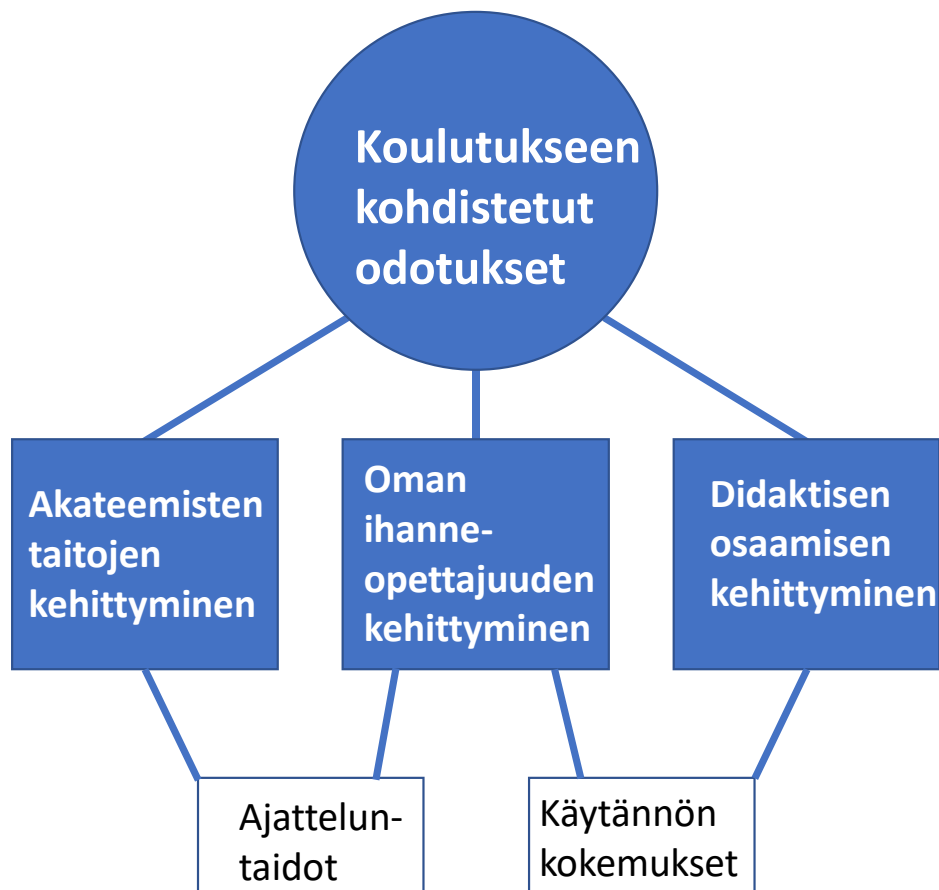
Opiskelija 6 oli aiemmin hakenut yliopistolle lukemaan psykologiaa, mutta pääsykokeet eivät hänen mukaansa ollut mennyt ”nappiin”, jonka jälkeen hän työskenteli useamman vuoden tarjoilijana ja mietti, mihin hakisi opiskelemaan päätyen luokanopettajakoulutukseen. Vaikka luokanopettajakoulutus ei ollut opiskelijoiden 6 ja 8 ensisijainen toive, niin he kokivat luokanopettajakoulutuksen positiiviseksi valinnaksi. Almiala (2008, 114) toteaa, että monille luokanopettajaksi haketuville alavalinta ei ole itsestäänselvyys, vaan yksi vartenotettava vaihtoehto monien muiden vaihtoehtojen joukossa.

Merkittävää tuloksissa on se, että vain yksi (opiskelija 1) kahdeksasta haastattelusta oli hakeutunut luokanopettajakoulutukseen niin, että se on ollut hänen ensimmäinen opiskelupaikkansa toisen asteen tutkinnon jälkeen ja niin, että se on ollut hänen ensisijainen alatoive.

6.2 Luokanopettajakoulutukseen kohdistetut odotukset

Tässä alaluvussa pyrin vuorostaan vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia odotuksia ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kohdistavat koulutukseen? Olen jakanut tähän kysymykseen vastaavat tulokset kolmen muodostuneen yläteeman mukaisesti kolmeen alalukuun.

Vaikka aineistosta nousi selkeästi alla olevasta teemakartastakin nähtävät kolme yläteemaa, oli tämän toisen tutkimuskysymyksen kautta aineiston analyysi ja teemakartan muodostaminen haastavaa. Aineistosta tuli esille kaksi sellaista alateemaa, jotka voisi sisällyttää useampaan yläteemaan. Nämä kaksi alateemaa ovat ajattelumaailman laajentuminen ja opetusharjoittelut eli käytännön kokemukset opettajantyöstä. Näitä kahta alateemaa tulen siis esittelemään tuloksissa useamman yläteeman alla siihen soveltuvien osien.



Kuvio 5. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden koulutukseen kohdistamat odotukset.

6.2.1 Oman ihanneopettajuuden kehittyminen

Luokanopettajankoulutuksen toivottiin antavan eväitä oman opettajuuden löytämiseen ja kehittämiseen. Näin alkuvaiheessa opintoja luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla voidaan puhua oman ihanneopettajuuden kehittymisestä. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla oli hyvin selkeitä näkemyksiä ihanneopettajuudesta; minkälainen hyvä opettaja on, minkälaisiksi opettajaksi he itse haluavat tulla sekä millaisiksi opettajiksi opettajankoulutus pyrkii heitä kouluttamaan.

Hyvää opettajaa kuvattiin hyvin moninaisesti useiden eri luonnehtivien sanojen kautta. Stenbergin (2011, 7, 49) mukaan hyvä opettajuus on moninaista, joka sisältää niin ajattelua, tunteita kuin toimintaa. Hyvän opettajan piirteitä kuvattiin tässäkin tutkimuksessa niin opettajan ajattelun, tunteiden kuin toiminnan kautta.

Tunnetaidoiltaan hyvä opettaja nähtiin luotettavana, positiivisena ja välittävänä persoonana.

Semmonen, joka on ystävällinen ja välittävä ja asiallinen ja välittää lapsista tai oppilaista. Ja niiden oppimisesta. (opiskelija 1)

Ehkä parhaat opettajat, joita mä oon kohdannu, on semmosii, jotka on saanu semmosen luottamussuhteen luotua. Ja mä oon kiinnittäny huomiota myös siihen, että miten sitä eri opettajat tekee sitä eri tavalla. Et just jotkut hakee sitä tavallaan esimerkiks kosketuksella ja suoraan silmiin kattomisella ja pienillä jutuilla, kun taas toiset just myös sen johdonmukaisuuden kautta. (opiskelija 6)

Opettajan taito olla läsnä oppilaiden toiminnassa ja kohdata oppilaat arjen kiireen keskellä yksilöinä miellettiin tärkeiksi hyvän opettajan piirteiksi. Läsnäolon ja hyvien vuorovaikutustaitojen nähdään kohottavan opettajan pätevyyttä työssään (Wihersaari, 2011, 102). Tämän vuoksi, siihen, kuinka olla läsnä ja kohdata erilaiset oppilaat toivottiin opettajankoulutuksen vastaavan. Oppilaiden kohtaaminen on yksi kasvatuksen ydintapahtumista, jonka vuoksi sen tavoittelemisen nähdään olennaisena osana opettajan työtä (Wihersaari, 2011, 118–119). Oppilaiden kohtaaminen yksilöinä omine tarpeineen koettiin haasteellisena tulevassa ammatissa.

Täytyy pyrkiä luoda sellainen turvallinen tunne, et ne voi kertoa opettajalle melkein mitä vaan. Se on varmaan varsinkin alakoulumaailmassa tärkeätä, kun on näitä rikkoontuneita perheitä entistä enemmän ja näin, niin on ainakin se yks, ainakin yks turvallinen aikuinen siinä oppilaan elämässä. (opiskelija 3)

Erilaisuuden huomioimista, se on ehkä ollu semmonen mitä mustäs itellä vielä pitää työstää aika paljon kuitenkin. (opiskelija 5)

Opettajankoulutuksen haasteena onkin varmistaa kaikille tuleville opettajille valmius moninaisten oppilaiden tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja opettamiseen. Niin maahanmuuttajataustaisten kuin erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuoren määrä lisääntyy jatkuvasti Suomessa. (Lavonen & Mahlamäki-Kultanen, 2016, 12.) Osaavan opettajan tulee kyetä tunnistamaan oppilaiden erilaisia oppimistyyliä, määrittelemään oppilaille sopivia toimintatapoja ja vastaamaan sitä kautta oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (Luukkainen & Pulkkinen, 2017, 259).

Oppis ottaa ne oppilaat huomioon sillein yksilönä. Eikä ajattelis, että ne on vaan se luokka. Semmonen massa jotenkin. Että pystyis ottamaan jokaisen oppilaan sillein yksilönä, että minkälainen tämä on, tämä lapsi. Mutta se voi olla aika... no kyllä se varmasti onnistuu. Mutta varsinkin niissä oppimistyyleissä se on aika hankalaa, että miten ehtii sitten kaiken, mutta... (opiskelija 2)

Koulutuksen toivottiin kehittävän ja laajentavan opiskelijoiden omaa ajatusmaailmaa. Ajatusmaailman laajentumisella tarkoitettiin niin yleisen tieteellisen ajattelun kuin myös opettajan pedagogisen ajattelun kehittymistä. Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan niin opettajan tieteeseen pohjaava itsenäistä ajattelua kasvatustieteen kysymyksistä kuin työssä arkista toimintaa reflektointia ajattelua (Sitomaniemi-San, 2015, 111). Opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisen kautta koettiin, että päästään lähemmäksi omaa tavoiteltavaa ihanneopettajuutta. Opiskelija 4 toivoi, että koulutuksen myötä kehittyvän oman ajattelun kautta hän kykenisi toimimaan autonomisena opettajana ja saisi varmuutta omasta päätöksenteostaan opettajan työssä. Kun pedagoginen ajattelu kehittyisi osana koulutusta, koettiin sen parantavan myös pedagogisten päätösten tekoa opettajan työn arjessa. Opiskelijat toivoivat myös, että kykenisivät reflektointiin ja perustelemaan omaa päätöksentekoaan.

Sellasta, et periaatteessa varmistuu viel enemmän se oma ajattelu, et voi oikeesti toimii autonomisena opettajana. Sen minkä aikasemmin oon kokenut. et ei oo yhtään hallinnassa vaikka joku, kuinka mä voin arvioida jotakin ja tää sama mistä tuli just se et täytyy päästä pätevyys myös hankkimaan koulutuksesta, et semmonen... ni ehkä varmuus siinä omas myös päätöksenteossa ja et osaa perustella sen. (opiskelija 4)

Yksi haastateltavista koki, että opettajakoulutuksella ja sen kouluttajilla on selkeät ajattelun ja toiminnan mallit, joita koulutus koittaa puskea läpi. Hän koki nämä mallit tavoitteellisina, jonka vuoksi kaipasi koulutukselta vielä lisää vahvistusta kyseisten mallien saavuttamiseen. Opiskelija 6 kuvasi tätä koulutuksen tavoittelemaa opettajamallia aktivoivaksi ja oppilaskeskeiseksi.

Mä oon huomannu tosi isoja eroja meidän ryhmäläisten kanssa täs ajattelemisessa. Tai se, että mä luontaisesti kiinnitän huomiota siihen, että

mitä meille halutaan opettaa opettajan ajattelusta. Se tekee ison eron siihen, miten paljon mä arvostan näit kurssei. Mä koen, että jos sitä ei välttämättä hokaa, et mihin tää koulutus tähtää, niin se on helppo kuvitella turhana.

Toivon, et meille tullaan vahvistamaan tätä opettajamallia, jota mä koen, et sieltä rivien välistä koulutus koittaa puskee läpi. Tää aktivoiva ja oppilaskeskeinen opettajamalli ja muutosmyönteinen opettajamalli.
(opiskelija 6)

Koulutukseen hakeutuneet ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat odottivat mielenkiinnolla sitä, kuinka koulutus tulee vastaamaan yleisesti haastavaksi koettuun käytännön ja teorian suhteeseen. Tämän odotuksen vuoksi opetusharjoittelut nousivat erittäin merkittävänä teemana esille.

Ja se mua kyl harmittaa täs koulutukses, et ku ei oo harjotteluita enää ku vast kolmannella vuodella, et se ois must saanu heti olla tähä alkuu jo.
(opiskelija 8)

Opetusharjoitteluiden toivottiin tarjoavan mahdollisuuksia tutkiskella ja reflektoida omaa kehittyvää opettajuutta sekä tilaisuuden harjoitella didaktisia opetustaitoja turvallisessa ympäristössä. Ensisijaisesti opetusharjoitteluiden toivottiin tukevan oman ammatti-identiteetin kasvua ja vahvistavan minäpystyvyyttä. Usealla oli näkemys, että käytännön työ on se, mikä kehittää yksilöä parhaiten kohti ihanneopettajuutta.

Kyl mä eniten odotan niitä harjotteluita, koska niistä saa tosi paljon, niin kuin työelämästä ylipäättään. Mä oon huomannut, et työelämä opettaa aika paljon ja semmosia asioita, mitä ei vaan koulussa pystytä käsittelemään.
(opiskelija 3)

Huomattavaa oli se, että ne opiskelijat, jotka olivat ennen opintojaan työskennelleet koulussa, poimivat koulutukseen kohdistettuja odotuksia aiemmista työkokemuksistaan. He kuvailivat haastavia tilanteita, joissa olivat kokeneet riittämättömyyden tunnetta ja pohtineet, että koulutus auttaisi selviämään kyseisen kaltaisista tilanteista. Tilannekuvaukset liittyivät useilla tilanteisiin, joissa he eivät olleet kyenneet aina mielestään tekemään pedagogisesti järkeviä ratkaisuja tai perustelemaan itselleen omaa toimintaansa.

Ku jotenki mä rupesin miettimään sitä tai oon miettinyt tässä niitä luokkia, et minkälaisia lapsia siellä on ollu nii nyt ku tajuaa sen, et se lapsi ehkä haki multa jotain tiettyä tai se ois toivonu multa jotain, mitä mä en ehkä silloin pystynyt näkemään, ku tavallaan se luokan muu ja se kun oli uutena ja kuitenkin epäpätevänä, nii se vei tavallaan paljon sitä huomiota siitä niiku semmosist asioist, mitä nyt osais sit luonnostaan kokemuksen kautta mut... niit ei vaan nähny niitä lapsen niiku, mitä se jollain asialla haki tai miten mun ois siihen pitäny puuttua. (opiskelija 5)

Opettajan on tärkeää, osata reflektoida omaa toimintaansa, jotta hän kykenee saamaan näkökulmia oman työn kehittymiseen, voimia työssäjaksamiseen ja tarjoamaan oppimisen iloa (Stenberg, 2011, 7).

6.2.2 Didaktisen osaamisen kehittyminen

Opiskelijoiden koulutukseen kohdistamista odotuksista didaktisen osaamisen kehittyminen nousi aineistosta omana teemanaan. Didaktiikalla tarkoitetaan opettamista koskevaa käytännön tietoa, taitoa, metodeja ja strategioita, joita opettaja käyttää päivittäin arjen työssään (Stenberg, 2011, 34). Jokaisella opettajalla on Kansasen ja Merin (1999, 9) mukaan omanlaisensa didaktiikka, joka muotoutuu niin koulutuksessa kuin työelämässä.

Opiskelijat kaipasivat selkeästi koulutukselta tukea niin eri oppiaineiden kuin laajempien monialaisten kokonaisuuksien opettamiseen. Vaikka moni haastateltavista opiskelijoista oli aiemmin työskennellyt koulumaailmassa pitkiäkin aikoja, niin koettiin, että monipuoliset opetusmenetelmät olivat vielä hämärän peitossa.

Haluisin nähdä niitä erilaisia tapoja, miten eri asiat ja aineita opetetaan.
(opiskelija 3)

Vaikka opettajan ei tarvitse olla kaikkien aineidensa huippuosaaja, vaan kyvykäs jakamaan toisille osaamistaan (Puolimatka 2011, 200–201), niin osa haastateltavista opiskelijoista toivoi koulutuksen vahvistavan heidän taitojaan eri oppiaineita kohtaan. Opiskelijoilla oli kovat odotukset eri oppiaineiden didaktiikan kursseja kohtaan, sillä heillä oli haastattelu hetkellä käynnissä matematiikan didaktiikan kurssi, joka herätti runsaasti positiivisia ajatuksia opiskelijoissa. Matematiikan didaktiikan kurssilta opiskelijat kokivat saaneensa valtavasti tukea ja vinkkejä oman

didaktisen osaamisen kehittymiseen. Merkittävänä opiskelijoiden puheessa nousi esille konkretia. Konkretialla opiskelijat tarkoittivat erilaisia fyysisiä välineitä kuten palikoita, jotka auttavat matematiikan opetuksessa. Opettajan rooli on keskeinen erilaisten konkreettisten välineiden käytössä, sillä opettajan tuen ja ohjauksen avulla oppilas oppii käyttämään erilaisia välineitä tukena oppimisessaan. Konkreettisilla välineillä on myös oppilaita motivoiva rooli opetuksessa, sillä ne voivat tehdä oppimisesta mukaansatempaavaa ja hauskaa toimintaa (Varol & Farran, 2006, 383).

Konkretian lisäksi muilta ainedidaktisilta kursseilta odotettiin ylipäättään erilaisten toimintatapojen valitsemista ja hyödyntämistä osana opetusta. Hyvään opettajuuteen sisältyy kyky määritellä sellaisia toimintatapoja, mitkä ovat hyväksi oppilaille (Spoof, 2007, 28). Edellisessä alaluvussa mainitsin, kuinka opiskelijat odottivat opetusharjoittelua, jotta pääsisivät kokeilemaan oman pedagogisen ajattelun soveltuvuutta käytännön työssä sekä refleктоimaan kokonaisuudessaan omaa kehittyvää opettajuutta. Opetusharjoitteluita odotettiin opinnoilta myös sen vuoksi, että ne tarjoaisivat mahdollisuuksia turvallisessa ympäristössä kokeilla omaa opetuksellista osaamista ja erilaisia toimintatapoja osana opetusta.

Odotan sitä harjoittelua, semmosta käytännönläheisempää.

(Haastattelija pyytää tarkennusta mitä odottaa harjoittelussa erityisesti.)

No, että pääsee kokeilemaan. Vähän niinku turvallisesti kokeilemaan, koska ei tarvitse olla vielä mikään täydellinen. Sitä voi harjoitella, ja sehän on harjoittelu, eikä mikään näytös. (opiskelija 2)

6.2.3 Akateemisten taitojen kehittyminen

Tässä alaluvussa avaan millaisia odotuksia ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kohdistivat koulutuksen akateemisuuteen. Haastateltavat puhuivat niin koulutuksen akateemisuudesta kuin tieteellisyydestä. Sitomaniemi-San (2015, 19–20) toteaaakin, että suomalaisesta tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta puhutaan synonyymeina tieteellisestä opettajankoulutuksesta ja akateemisesta opettajankoulutuksesta. Koulutuksen tarjoamasta akateemisesta

puolesta odotettiin tieteellisen kirjoitus- ja lukutaidon kehittymistä, tutkimusten prosesseihin syventymistä sekä tieteellisen ajattelun kehittymistä.

Siis ajattelumaailman laajentamista ja niiku asioitten huomioimista ja ehkä myöskin jonkinlaisii muita tälläsii akateemisii taitoi, koska niitähän ei tuol taiteellisemmal puolel hirveesti ollu... Siel käsitteet ja tommosten käyttö on vierast ja ylipäättään se tekstin tuottaminen. (opiskelija 5)

Koulutukselta odotettiin tutkimuksellista sisältöä, tulevien kurssisisältöjen, etenkin tulevien kandidaatin- ja maisterintutkielmien kautta. Monista muista maista poiketen suomalaisen opettajankoulutuksen opinnot sisältävät oman tutkimuksen tekoa, eikä pelkästään tutkimusten opiskelua lukemalla. Tämän pyrkimys on saada opiskelijat ymmärtämään tiedon rajallisuus sekä omaksumaan ennakkoluuloton ja kriittinen asenne ilmiöitä kohtaan. (Niemi, 2010, 38.) Opiskelijat mainitsivat odottavansa erityisesti kandidaatintutkielman tekoa, varmasti sen vuoksi, että se on ensimmäinen virallinen ja suurempi tutkimuksen teon harjoite opinnoissa.

Opiskelija 1 nosti useamman kerran haastattelun aikana esille oman hyvin vahvan kiinnostuksen koulutuksen tutkimuksellista puolta kohtaan. Hän toivoi erityisesti, että koulutuksessa syvennyttäisiin tutkimusten prosesseihin.

Se niiden tutkimusten prosessi tai se kun luki niit Vakava-aineistoja ja nyt täällä on niit tutkimuksia. Ja sitä, et miten se tavallaan se aineisto on kerätty ja miten sitä analysoidaan. Se vaan tuntuu tosi kiinnostavalta. (opiskelija 1)

Kyseinen opiskelija ilmaisi erityisen kiinnostuksen tutkimusten tekoon niin opin-tojen aikana kuin mahdollisesti myös maisteriksi valmistumisen jälkeen. Hän mainitsi, että valmistuttuaan hän haluaisi alkuun muutaman vuoden toimia luokanopettajana, mutta haaveilee työskentelevänsä tulevaisuudessa tutkijana. Myös opiskelija 5 pohti erilaisia koulutuksen tarjoamia mahdollisuuksia kansainvälisestä urasta tutkijan uraan. On tärkeää, että kasvatustieteen opiskelijat odottavat koulutukselta tutkimuksellisuutta vaikka opettajankoulutuksen yhteydessä kasvatustieteen on nähty olevan yksi pehmeimmistä ja soveltavimmista tieteenaloista (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2004, 11).

Ajattelumaailman laajentuminen nousi aineistosta esille useasti ja eri merkityksissä, myös tieteellisestä näkökulmasta. Opiskelijat toivoivat koulutuksen kehittävän heidän tieteellistä ajatteluaan, joka nähdään yliopistokoulutuksen yhtenä perustehtävistäkin yleisesti (Kallio & Liitos, 2011, 20; Kaartinen-Koutaniemi, 2009, 1). Ajatteluntaitojen kehittymisestä puhuessaan muutama nosti esille myös, kuinka odottaa opinnoilta kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen syventymistä. Myös Niemi (2010) esittää, että opettaja tarvitsee tieteellistä lukutaitoa, jotta alan tutkimuksista saatava tieto voi ohjata hänen käytännön työtä. Kasvatustieteen tutkimuksista saatava tieto ohjaa opiskelijan tieteellistä ajattelua ja tekee opettajasta kykenevän arvioida sitä, minkälaista tietoa kannattaa käyttää oman työn ohjauksessa. Ihanteellisessa tilanteessa opettajaopiskelijat ovat läpi opintojen aktiivisessa yhteydessä tiedeyhteisöön ja sen tutkimusprojekteihin. (Niemi, 2010, 38–39.) Opiskelijan 7 toiveena on, että koulutuksessa kyettäisiin korostamaan myös opettajien tutkimuksellista luonnetta ja samalla sujuvasti yhdistämään teoriaa ja käytäntöä keskenään.

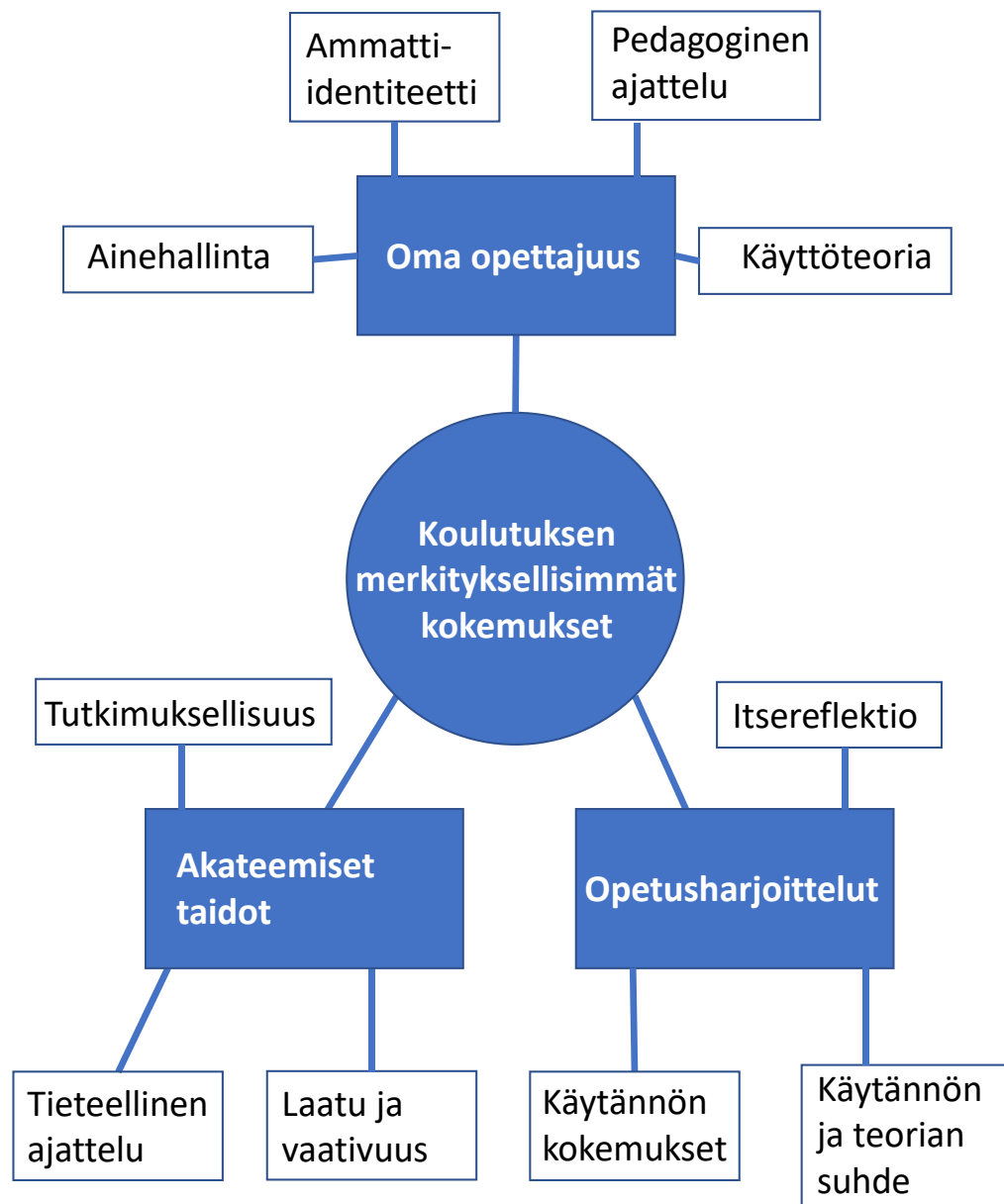
No ehkä se nyt oli jo sieltä avoimesta yliopistosta se, että kaikki opettajat tutkii ja kaikki tutkijat opettaa, et se on mun mielestä semmoinen kaunis ajatus, mikä tavallaan ylläpitää semmosta jotain...että se käytäntö ja teoria, niitten tulis kulkea käsi kädessä. (opiskelija 7)

Akateemisessa opettajankoulutuksessa on keskusteltu pitkään ja kiivaasti teoreettisen sekä käytännöllisen tiedon suhteesta. Kiivasta keskustelua käydään edelleen ja se heijastuu myös opiskelijoiden ajatuksiin. Tieteellistä tietoa ja kasvatuksen sekä opetuksen suhdetta on kyseenalaistettu julkisesti, koska kasvatuksen ajatellaan perustuvan liian vahvasti arkiymmärrykseen, kokemukseen ja tilannesidonnaisuuteen (Rinne ym., 2004, 15).

6.3 Luokanopettajakoulutuksen merkityksellisimmät kokemukset

Tässä alaluvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni: Millaiset kokemukset ovat näyttäytyneet merkityksellisimpinä luokanopettajan koulutuksen ensimmäisten vuosien aikana? Olen jakanut tähän kysymykseen vastaavat tulokset teemoittain kolmen pääteeman alle.

Kolmatta tutkimuskysymystä varten haastatellut kaikki neljä kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijaa ovat kokeneet kokonaisuudessaan opintojen ensimmäiset vuodet mielenkiintoisiksi ja antoisiksi. Aineistosta nousi vahvasti esille oman opettajuuden kehittymiseen liittyneet kokemukset sekä opetusharjoitteluiden merkitys osana koulutusta. Näiden lisäksi akateemiset taidot nousivat omana teemanaan aineistosta. Opettajan ammatti-identiteetin ja tietopohjan rakentumisessa onkin nähty tärkeäksi niin teoreettiset kuin käytännön kokemukset. Ammatti-identiteetin muovautumisen myötä opiskelija rakentaa ammattifilosofiensa, ammattirooliaan ja oppii ymmärtämään sekä itseään että muita työympäristössään. (Väisänen, 2004, 32.)



Kuvio 6. Luokanopettajakoulutuksen merkityksellisimmät kokemukset kolmannen vuoden opiskelijoiden kokemana.

6.3.1 Oma opettajuus

Kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokivat koulutuksen aikana oman ammatillisen identiteetin alkaneen vahvistua, samoin kuin pedagogisen ajattelun ja päätöksentekovalmiuden. Koulussa opetettavien aineiden didaktiikan kurssit koettiin aineenhallinnan ja didaktisen osaamisen kannalta erittäin merkittäväksi

osaksi koulutusta. Opettajankoulutus nähdään useimmiten pedagogisena prosessina, jonka keskeisenä päämääränä on tulevien opettajien kasvun ja kehityksen ohjaaminen sekä luoda edellytykset sellaisiksi, että opiskelijoilla heräisi kiinnostus pohtia ja arvioida ammatin vallitsevia käytänteitä sekä omaa toimintaa (Väisänen, 2004, 33).

Opettajaksi opiskelevien identiteetin muotoutumisesta on puhuttu monesti kappailuna (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, 117–118) ja sellaisena se näyttäytyi tämänkin tutkimuksen kohdalla. Opiskelijat olivat kokeneet hyvin vaihtelevia tuntemuksia reilun kahden vuoden opintojen aikana omasta opettajuudestaan ja ammattiin sopivuudesta. Opiskelijat näkivät oman ammatti-identiteetin kehittyneen ja vahvistuneen huomattavasti voimakkaammin kuin olivat osanneet edes olettaa ennen opintoja tai niiden alkuvaiheessa.

Vähän oon ite ihmetelly, et wow, onpas must tullu tavallaa lyhyes ajas sellanen perinteinen opepersoonaa et nään ja mietin vapaa-ajallakin asioita siint opettajan ammatin näkökulmast esim. uutisii lukies koskien jotai yhteiskunnan päätöksii tai sit saatan pohtii sukulaisten lasten käyttäytymist ja joo, no kaikkee tollast. (opiskelija 12)

Omaa koulutuksen aikana vahvistunutta opettajuutta kuvattiin hyvin samankaltaisesti kuin tämän tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuvailtiin odotuksia ihanneopettajuuden kehittymisestä. Opiskelijat kokivat, että heistä oli kasvamassa tai kasvanut läsnäolevia ja vuorovaikutuksellisia kasvattajia, jotka pyrkivät olemaan oppilaille helposti lähestyttäviä ja turvallisia aikuisia.

Läsnäoloon ja siihen, et miten pystyn olee niiden lasten saatavilla helposti tai sillee, et ne uskaltaa luottaa muhu, olla niiku turvallisena aikuisena nii oon saanu kyl vinkkei. Tai ihan jo muutaman kurssin kirjallisuus on saanu mut ajattelee näit juttui. Toki sit tos harkas pääs näkee, miten olla enemmän läsnä oppilaille omana ittenään, mut tavallaa kumminki siin operoollissa. (opiskelija 9)

Kaikki haastateltavista opiskelijoista näki kuitenkin, että heidän luonteensa ja koko persoona oli jo ennen opintojen alkamista ollut alalle soveltuva. He kokivat

alalle soveltuvien piirteiden lähinnä vahvistuneen koulutuksen myötä. Suuremman vaikutuksen he näkivät koulutuksen myötä kohdistuneen omaan ajattelumaailmaan, joka miellettiin myös merkittäväksi osaksi omaa opettajuutta oman persoonan lisäksi. Ajattelumaailma ja ajattelun taidot ovat nousseet esille useassa kohdassa tämän tutkimuksen aineistoa, kuten tämänkin tutkimuskysymyksen kohdalla. Koulutuksen nähtiin kehittäneen niin pedagogista ajattelua kuin myös tieteellistä ajattelua. Pedagogiseksi ajatteluksi kutsutaan opettajan ajattelua, joka kohdistuu opetus-oppimistapahtuman aihepiiriin ja sen eri tekijöihin (Kansanen, 2004, 87). Opiskelijat kokivat, että heille on koulutuksen aikana muodostunut ”opettajan ajattelutapa”, joka ohjaa heidän ajatteluun niin käytännöntyössä kuin eri kurssien sisältöjä pohtiessa ja tehtäviä suorittaessa. Jyrhämän (2002, 8) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu onkin opetus-opiskelu -oppimiskokonaisuuteen tai sen eri tekijöihin kohdistuvaa ajattelua, jossa informaatiota strukturoidaan uudelleen. Itsereflektio koettiin merkittävänä osana pedagogista ajattelua ja oman ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Se, et osaan ite miettii siin hetkes tai ainakin sen jälkeen, et hei miks mä toimin näin ja mikä oikein mun toimintaa ohjas tähän suuntaan nii on oleellista siin opettajan pedagogises ajattelus. (opiskelija 11)

Opettajan on osattava kyllä reflektoida omaa toimintaa, sitä aika monil kurseil on koitettu iskostaa meille. Koen et siin oon kehittyny ite kyllä. (opiskelija 9)

Itsereflektio on yksi pedagogisen ajattelun olennaisista piirteistä (Jyrhämä, 2002, 8). Kaksi kolmannen vuoden opiskelijoista nosti esille käyttöteorian käsitteen puheessaan oman opettajuuden ja pedagogisen ajattelun kehittymisestä. Käyttöteorian nähtiin liittyvän vahvasti siihen, kuinka yksilö toimii ja ajattelee opettajana. Väisäsen (2004) mukaan käyttöteoriat ovat keskeisessä osassa opettajan ajattelun kehittymistä ja toimivat työvälineenä oman työn reflektoinnin sekä oman opettajuuden kehittymiseen. Opiskelijat näkivät, että oman käyttöteorian pohtiminen on yksi edellytys hyvälle opettajuudelle, toisin sanoen oman ihanneopettajuuden saavuttamiselle.

Muutamilla kursseilla ja nyt harjottelus on puhuttu paljon omast käyttöteoriast. Alkuun se tuntu iha utopistiselt, mut nykyään nään sen kehittymisen merkittävänä osana mun omaa opettajana toimimista. Se miten nään, toimin ja toteutan tätä mun tulevaa ammattii. (opiskelija 11)

Käyttöteorian automatisoitumista pidettiin oleellisina osana opettajankoulutusta. Komulaisen, Turusen ja Rohiolan (2009) mukaan opiskelijoiden kuvaama käyttöteorioiden automaattisuus viittaa ”hiljaiseen tietoon”, jolla tarkoitetaan kokemuk-
sista ja toiminnasta kertyvää tietoa. Vähitellen karttunutta ”hiljaista tietoa” taitava, alansa asiantuntijaksi kehittyvä yksilö vaikuttaa pystyvän toimimaan intuitionsa varassa, soveltaen siis automatisoitunutta käyttöteoriaa. Opettajan asiantuntijuuden kehittyessä ratkaisut löytyvät nopeammin ja taidot automatisoituvat. (Komulainen, Turunen ja Rohiola, 2009, 181.) Myös pedagoginen päätöksenteko nousi esille kahden haastateltavan kohdalla. Pedagoginen päätöksenteko nähdään tavoitteellisen ja refleктоivan pedagogisen ajattelun ominaisena piirteenä (Jyrhämä, 2002, 8). Opiskelijat kokivat koulutuksen tukeneen ajattelun ja toiminnan kehittymistä sen suhteen, kuinka tehdä koulun hektisessä arjessa pedagogisesti loogisia ratkaisuja opetuksen ja oppilaiden suhteen.

Koen, et koulutukselt ja sen piiris olevilt ihmisilt oon saanu varmuut siihe omaan opettajan ajatteluun ja sitä kautta nään paremmin millasii pedagogisii ratkasuit tuun ehkä opettajana tekemään ja oon tehnykki. (opiskelija 10)

Käytännön työn nähtiin vahvistavan oman ammatti-identiteetin kehittymistä kohti tavoiteltua ihanneopettajuutta sekä rohkaisevan arkisissa pedagogista päätöksentekoa vaativissa tilanteissa. Käytännön työn tilanteiksi koettiin niin koulutukseen sisältyvät opetusharjoittelut kuin koulutuksen ulkopuoliset kokemukset opettajana olemisesta sijaisuuksien kautta. Opiskelijoiden opetusharjoittelu kokemuksista ja niiden merkityksestä osana koulutusta lisää seuraavassa alaluvussa. Opettajan käytännön työstä puhuessaan kolme opiskelijoista nosti esille eri oppiaineiden aineenhallinnan. Opiskelijat kokivat eri koulussa opetettavien oppiaineiden ainedidaktiset kurssit koulutuksen tähänastisista kursseista selkeästi merkityksellisimmiksi.

Ainedidaktisten kurssien koettiin pääsääntöisesti lisänneen opiskelijan itsevarmuutta eri opetettavien aineiden suhteen. Opiskelija 12 oli esimerkiksi kokenut aina olleensa huono matematiikassa ja pohtinut ennen koulutusta kuinka opettajana suoriutuisi matematiikan opetuksesta. Matematiikan didaktiikan kurssin hän koki tuoneen varmuutta siihen, ettei luokanopettajan tarvitse olla itse jokaisen aineen ammattilainen opettaakseen kyseistä ainetta laadukkaasti. Opettajan ei tarvitsekaan olla kaikkien oppiaineiden ammattilainen, vaan kyvykäs opettamaan oppilaille heidän osaamistaan ja löytämään heidän vahvuutensa ja tarjota taitoja ratkaista eteen tulevia ongelmia (Puolimatka, 2011, 200–201). Opiskelija 9 totesi saaneen valtavasti eväitä oman opettajuuteen juuri eri oppiaineiden didaktisilta kursseilta. Hän koki kyseisten kurssien perehdyttäneen niin yksittäisten aineiden monipuoliseen didaktiseen osaamiseen kuin monialaisten oppimiskokonaisuuksien luomiseen.

Täs koulutukses ehottomasti noi eri aineiden didaktiikan kurssit on antanu paljon. Etenkin matikan konkretia, ympän luonto- ja tutkimusjutut ja kaikki tollanen. Niistä saanu sellast ajatusta, miten kaikkee toteuttaa ja miten opetuksellisesti monipuolisesti ja järkevästi eri oppiaineita voi vaikka yhdistellä laajemmiksi kokonaisuuksiksi. (opiskelija 9)

Opiskelija 10 oli toisena opintovuotenaan jopa pohtinut onko opettajan ammatti sittenkään häntä varten. Hän oli harkinnut oman persoonansa sopivuutta hektiseen ja vastuulliseen opettajantyöhön. Hän oli kokenut, että hänen tunteellisesti herkkä luonne ja helposti stressaantuva persoona ei kestäisi välttämättä kaikkia opettajan ammatissa kohdattavia tilanteita. Luonteeltaan opettajan työ onkin samaa aikaa niin tietointensiivistä asiantuntijatyötä kuin hyvin vaativaa ihmissuhdettyötä nopeasti muuttuvissa olosuhteissa (Husu & Toom, 2016, 3). Opiskelija 10 pohdinta ammattiin sopivuudesta ei johtunut ainakaan pääasiallisesti koulutuksesta ja sen sisällöstä vaan mediasta ja työssä olevilta opettajilta kuulemistaan kommenteista koskien opettajan arjen kuormittavuutta.

Mä mietin tokan vuotena muutaman kuukauden, et onks tää homma mulle. Kuulin tutuilta opettajilt ja luin mediast kaikkii kokemuksii koulun arjest, lastensuojeluilmotuksista ja siint, et aika ei töissä riitä mihkään. Stressaan niin herkästi kaikkee ja jään pohtii sit sellasii tilanteit, jos jollain oppilaalla on joku hätä. (opiskelija 10)

Opiskelija 10 pohdinnat eivät olleet täysin irrallisia aiemmista tutkimuksista. Opetajan työn todelliset haasteet saattavat yllättää monen vastavalmistuneen opettajan, sillä koulutuksen ei nähdä aina vastaavan riittävästi työn arkea. Tutkimusten mukaan joka viides jättää opettajan ammatin ensimmäisten työvuosien aikana ja siksi tuen tarve erityisesti ensimmäisinä työvuosina luokanopettajan työssä on merkittävä. (Blomberg, 2009, 117–123; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012, 8–10.) Usein opettajan työ koetaan kuormittavaksi ensimmäisinä työvuosina sen haastavuuden, työhön liittyvän vastuun ja työn uutuuden vuoksi (Blomberg, 2009, 124).

Koulun kuormittava arki nousi esille myös opiskelijoiden puhuessa opetussuunnitelmasta ja erilaisista pedagogisista asiakirjoista. Etenkin pedagogisia asiakirjoja selkeästi jopa pelättiin osana tuleva opettajan työtä. Opiskelijat kokivat, että eivät olleet saaneet koulutukselta minkäänlaista tukea siihen, mitä asiakirjat ovat ja miten ne liittyvät opettajan työhön konkreettisesti. Opiskelija 10 toivoi, että tulevilla kursseilla viimeistään maisterivaiheen opinnoissa selvennettäisiin pedagogisten asiakirjojen nimikkeitä ja merkityksiä. Hän tiesi niiden liittyvän nykypäivänä merkittävästi myös luokanopettajan työnkuvaan erityisopettajan työnkuvan ohella. Opiskelija 9 koki, että opetussuunnitelma on jäänyt hyvin irralliseksi opinnoissa ja toivoi, että siihen tultaisiin vielä paremmin syventymään opinnoissa. Niin pedagogisten asiakirjojen kuin opetussuunnitelman tietämys koettiin pätevyyden statukseksi sekä tärkeäksi osaksi opettajan työtä. Tämän vuoksi omaa ihanneopettajuutta tavoitellessa niiden osaamisen vahvistamista toivottiin osaksi koulutusta.

Tuntuu, et sellaset sanat ku HOJKS, pedagoginen selvitys jne. leijailee vaa opetusmaailmassa, mutta rehellisesti näin kolmanten vuonna ja monialasen harkan käyneenä, mulla ei oo mitään hajua niistä. (opiskelija 10)

Onhan se koko OPS mulleki loppupeleis aika pimennossa vielä. (opiskelija 12)

Kaiken kaikkiaan kolmannen vuoden opiskelijat kokivat tähänastisten opintojen tarjonnan heille pääsääntöisesti riittävästi tukea oman opettajuuden vahvistumi-

seen ja siihen keskeisesti liittyvien taitojen kehittämiseen. Etenkin ne kaksi luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat ennen opintojen aloitusta ja opintojen aikana työskennelleet sijaisina, tarkastelivat omaa opettajuuttaan hyvin selkeästi ja päämäärätietoisesti. Kuitenkaan koulutuksen tarkoituksena ei olekaan tarkoitus tehdä suoraan valmiita opettajia, kuten opiskelija 11 sen hyvin totesi alla olevassa sitaatissa.

Opettajankoulutuksen tarkoituksena on mun mielestä herättää ajatuksia oman opettajuuden muodostumiseen, eikä tehdä meistä valmiita opettajia. Opettajakoulutus luo sen pohjan meille, jonka mukaan jokainen voi lähteä muokkaamaan omaa opettajuuttaan. (opiskelija 11)

6.3.2 Opetusharjoittelut – teorian ja käytännön suhde

Kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluissa opetusharjoittelut nousi esille selkeästi omana teemanaan. Tähän varmasti vaikutti myös se, että kaikki neljä kolmannen vuoden opiskelijaa olivat suorittaneet monialaisen harjoittelun ennen haastattelua edeltäneen kuluneen puolen vuoden aikana, joten kokemus oli tuore. Opetusharjoittelut nähtiin vahvasti erillisenä osana muista luokanopettajaopinnoista. Opetusharjoittelut koettiin opintojen hyödyllisimpänä ja opettavaisimpana osana, jonka vuoksi niiden runsaampaa sisällyttämistä opintoihin toivottiin, nykyisen kahden tilalle. Opetusharjoitteluiden tehtävänä on antaa opiskelijoille omakohtaisia kokemuksia työstä turvallisessa ympäristössä ja muodostaa näiden kokemusten kautta kokonaiskuvaa opettajan ammatista (Laine, 2004, 87).

Opetusharjoitteluilla on keskeinen osa opiskelijan oman opettajuuden kehitymisessä ja sen pohjimmainen tarkoitus on yhdistää opittu ja opittava teoria käytännön opetuksen toteuttamiseen. Opiskelijat arvostavat koulutukseen kuuluvia harjoitteluita pääsääntöisesti juuri sen vuoksi, että ne tarjoavat korvaamatonta käytännön tietoa opettajan työstä. (Patrikainen, 2009a, 15–17.) Opetusharjoittelut nähtiin luontaisena ympäristönä, jossa teoria ja käytäntö kohtaavat opettajankoulutuksessa ja se koettiin harjoitteluiden tärkeimmäksi tehtäväksi tässäkin tut-

kimuksessa. Opiskelijat kokivat, että opetusharjoitteluissa he pääsivät turvallisessa ympäristössä kokeilemaan koulutuksessa, lähinnä ainedidaktisilla kursseilla opittuja asioita.

Usein monilla kursseilla oon miettinyt, et jaahas mites tää tieto auttaa mua mun tulevas työssä tai tuleekohan tollanen toiminta onnistuu, esim ainedidaktisilla kursseilla joku työtapa. No nyt sit tos alkusyksyst pääsin kokeilee jotain niit monialases harjottelus ja huomasin toimivan. (opiskelija 11)

Väisänen (2004, 33) toteaaakin että, ellei teorian ja käytännön yhteistyössä onnistuta opettajankoulutuksessa, riskinä on teoreettisten ideoiden unohtuminen opiskelijan siirtyessä käytännön opetustyöhön.

Harjoittelut koettiin myös merkittävänä tekijänä oman opettajuuden kehittämisessä. Opiskelijat olivat harjoittelun aikana pohtineet oman käyttöteorian merkitystä ja soveltuvuutta käytännön työssä. Opiskelijoiden mukaan käytännön työssä pystyy hyvinkin aktiivisesti tekemään havaintoja siitä, miten itse toimii opettajana, kuinka reagoi erilaisiin tilanteisiin ja kuinka niitä itse pystyy prosessoimaan.

Kyl mä harjoittelun aikana mietin tosi paljon enemmän myös itteeni kun vaan niit oppilait. Tai pohdin sitä, et millanen opettaja oon tai haluan olla. Sellasis tilanteis varsinki mis piti reagoida nopee tai soveltaa nii tuntu et ne jäi päivän jälkee päähän pyörii. (opiskelija 10)

Opetusharjoittelun ohjaajan tehtävänä on tukea ja pyrkiä edistämään ohjauksellaan opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittymistä. Ohjaajan tulee auttaa opiskelijaa pohtimaan ja perustelemaan tekemiään ratkaisuja esittämällä muun muassa kysymyksiä: Miksi päädyit tähän ratkaisuun? Miksi se on parempi vaihtoehto kuin jokin toinen? (Komulainen ym., 2009, 170.) Ohjaajat koettiin kannustavina esikuvina, joiden kanssa ohjaussuhde miellettiin lämpimäksi. Yhteistyötä kuvaltiin luontevaksi vastavuoroiseksi ”opettaja-oppilas”-suhteeksi. Ohjaajien opiskelijoille tarjoama aika koettiin riittävänä ja palautekeskustelut hyödyllisinä. Kaksi opiskelijoista kuitenkin totesi, että ohjaajalle oli vaikeaa ajoittain kertoa omista epävarmuuksistaan esimerkiksi jonkin opetettavan aineen tai pedagogisten ratkaisujen tekemisen suhteen.

Kyl mua pelotti kertoo sille opelle, etten osaa yhtää musiikkii tai edes kykene laulamaan oppilaiden kanssa. Se oli sellanen vuori noustavana mulle, et miten opettajana sen voin ratkasta. (opiskelija 12)

Opiskelija 9 koki harjoittelun herätelleen häntä oman opettajuuden suhteen. Hän oli ennen harjoittelua kokenut olevan hyvin itsevarma monista tietyistä opettajan työn osa-alueista kuten oppilaiden eriyttämisestä. Harjoittelussa hän oli kuitenkin huomannut sen olevan yksi haasteellisimmista asioista päivittäin ja tunsu sen vuoksi riittämättömyyden tunnetta. Näihin tuntemuksiin hän koki kuitenkin saaneensa tukea niin ohjaavalta opettajalta kuin harjoittelupariltaan.

Muutaman kerran olin ihan rikki, ettei must oo tähän ammattiin, mut sit ku sai niit positiivisiiki onnistumisen kokemuksi ja pari tsemppas nii aattelin et ehk must viel hyvä tulee. Onneks se harkkaluokan opeki oli sellanen et halus jutella meidän kanssa asioista ja ymmärs mun vaihtelevii fiiliksi. (opiskelija 9)

Siitä, että opetusharjoittelut suoritetaan parin kanssa, oli opiskelijoilla ristiriitaisia tuntemuksia. Kolme opiskelijoista koki parin kanssa suoritettua harjoittelua olleen antoisaa ja saaneensa tukea parilta omaan opettajuuteen. Opiskelija 10 koki parin kanssa suoritettua harjoittelua haasteelliseksi, sillä hänen mielestään he olivat parinsa kanssa hyvin erityyppisiä opettajina. Jälkikäteen hän toisaalta näki, että tilanne olisi pitänyt osata hyödyntää niin, että siinä olisi voinut oppia toiselta.

En oo iha varma onks parast tehdä harjoittelu jonku kaa. Mul meni ainaki tosi paljon energiaa siihen, et koitin sovittaa sen tyylin omaan tyyliin (opetustyyli) ja tuntu, etten pystyny keskittyy olennaiseen, tiiäks? Kumpikaan ei oikein ollu valmis joustaa. Tosin ehkä ois voinu vähän toisin asennoituu itekki, mut se lähti vaa alusta väärille urille meillä. (opiskelija 10)

Luokanopettajan opintojen aikana opiskelijat joutuvat kohtaamaan erilaisia ja myös keskenään kilpailevia näkemyksiä ja odotuksia opettajuudesta. Etenkin opetusharjoittelut ovat juuri niitä tilanteita, joissa opiskelijat joutuvat mahdollisesti kokemaan konflikteja erilaisten opettajaidentiteettien kanssa. (Beijaard ym., 2004, 115–122.) Väisänen (2004, 41) muistuttaa, että monesti opetusharjoituksissa samassa tilanteessa olevan vertaisen rooli tuen antajana ja ammatillisen kasvun edistäjänä voi olla jopa merkittävämpi kuin ohjaavan opettajan.

Kaksi kolmannen vuoden opiskelijoista oli tehnyt ennen opintojaan töitä koulussa niin koulunkäynninavustajana kuin opettajan sijaisena. He kertoivat tekevänsä aktiivisesti sijaisuuksia myös opintojen ohessa tällä hetkellä. Nämä kaksi aktiivisesti opintojen ulkopuolella opettajan työtä tekevää eivät kokeneet harjoitteluita niin merkityksellisinä. He näkivät itsenäisen työkokemuksen koulumaailmasta vahvistavan omaa minäpystyvyyttään enemmän kuin yksittäinen harjoittelu. Opiskelija 12 näki harjoittelut jopa keinotekoisina ympäristöinä, tosin silti myös hän koki ne opintojen yhdeksi tärkeimmäksi osuudeksi.

Tein jo ennen ku pääsin tänne sisälle ni sijaisuuksii ja kyllä ne opettaa siint työn luonteest ja arjest enemmän kun pelkät harkat. En sano siis sillä, et ne ois turhaa. Mut huomaa, et on mul näkökulmaa monii asioihin eri kursseil ku niil, jotka ei oo tehny mitää. (opiskelija 12)

Kaikki neljä haastateltavaa nosti esille sen, että opintoihin sisällytetyt kaksi harjoittelua ei ole riittävästi. Kaksi mainitsi kuulleen, että vielä muutama vuosi sitten Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutukseen kuului kolme harjoittelua; orientoiva harjoittelu, monialainen harjoittelu sekä maisteriharjoittelu. Opiskelijat toivoivat edes tämän kolmen harjoittelun paluuta osaksi koulutusta. Yksi opiskelijoista toivoi harjoitteluja jopa jokaiselle viidelle opintovuodelle. Vaikka virallisia harjoitteluita ei lisättäisiinkään, niin ehdotettiin, että useamman kurssin sisällöissä voisi olla runsaammin käytännön työhön liittyviä tehtäviä ja työskentelymuotoja.

Harjoitteluiden niukkuuden lisäksi arvostelua kohdistui myös Normaalikouluun ohjatun harjoittelun suorituspaikkana. Kolme neljästä haastateltavasti totesi Normaalikoulun antavan hyvin yksipuolisen ja jopa hieman epätodellisen kuvan opettajan työstä. Normaalikoulun puitteiden sekä oppilasaineen koettiin antavan liian ”ruusuisen” kuvan opettajan työstä. Opiskelijat toivoivatkin, että harjoitteluita tulisi suorittaa pääsääntöisesti kenttäkouluissa monipuolisemmissa ympäristöissä.

No onhan se siellä Norssissa aika erilaista mitä nähny sijaisuuksii tehdessä muissa kouluissa. Se oppilasaines ja ne puitteet, ei sellanen oo ihan tavallista. (opiskelija 12)

Tuntu, et ne oppilaat siellä (Viikin Normaalikoulussa) on nähny jo kaikki täällä opetetut ”temput”... tai ku olin kutosilla harkassa nii ne nähny jo nii monet harjoittelijat varmaa, et aika kyllästyneilt vaikutti. (opiskelija 11)

Kokonaisuudessaan opetusharjoittelut nähtiin luokanopettajakoulutuksen ehdottomasti merkityksellisimpinä ja höydyllisimpinä kokemuksena. Opiskelijat toivoivat käytännön lisäämistä opintoihin, sillä pääsääntöisesti opinnot koettiin hyvinkin teoreettisiksi. Luokanopettajan ammatti nähdään kuitenkin käytännönläheisenä työnä, johon ei opiskelija 10 mukaan opita vain lukemalla.

6.3.3 Akateemiset taidot

Luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluista tutkimuksen viimeisen tutkimuskysymyksen kohdalla kolmantena pääteemana nousi akateemisten taitojen kehittyminen osana koulutusta. Opiskelijat kokivat oman tieteellisen ja kriittisen ajattelun kehittyneen sekä saaneen varmuutta tutkimustaidoista ja tutkielman teosta. Tähän mennessä suoritettujen opintojen nähtiin kokonaisuudessaan vahvistaneen opiskelijoiden akateemisia opiskelutaitoja koulutuksen vaativuuden ja laadun ansiosta. Niemi (2010, 29) uskookin, että opettajankoulutuksen nykyinen pituus, laatu ja vaativuus vaikuttavat suuresti opettajankoulutuksen houkuttelevuuteen.

Aineistosta nousi vahvasti esille ajattelun taitojen kehittyminen koulutuksessa. Opiskelijat puhuivat ajattelun taidoista tarkoittaen niin pedagogista ajattelua kuin tieteellistä ajattelua. Tieteelliseen ajatteluun liitetään yleisesti muun muassa kriittinen ajattelu, päättely- ja ongelmanratkaisutaidot, argumentaatio- ja metakognitiiviset taidot sekä monitulkintainen ajattelu (Seppälä, 2016, 86). Hyvin samankaltaisesti opiskelijat määrittelivät tieteellisen ajattelun, kun haastattelutilanteessa pyysin heitä tarkentamaan, millaisia asioita mieltävät sisältyvän tieteelliseen ajatteluun.

No se on must sellast, et osaa kyseenalaistaa asioita ja ajatella niitä kriittisesti. Tieteellinen ajattelu edellyttää tai ainakin pyrkii kehittää sellasii ongelmanratkasutaitoja kans. (opiskelija 9)

Tieteelliseen ajatteluun liittyy vahvasti, et osaa tulkita asioita eri kantilta, suhtautuu kriittisesti saatavaan tietoon ja esittää myös saadun tiedon eteenpäin järkevästi. Toisaalt ei se kauheesti eroo arkiajattelust kaikkien

mielest, mut kyl mun mielest tieteellinen ajattelu on syvällisempää. (opiskelija 11)

Opiskelijat kokivat tieteellisen ajattelun kehittymisen oleellisena taitona jatkuvasti muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa. Tieteellisen ajattelun malli oli opettanut heille kriittisyyttä ympäristöä ja sieltä tulvivaa tietoa kohtaa. Kaartinen-Koutaniemen mukaa (2009) oman alansa asiantuntijaksi kehittymisessä ja tietoyhteiskunnan vaatimuksien kasvaessa opiskelijan onkin pystyttävä käsittelemään kriittisesti jatkuvasti muuttuvaa ja uusiutuvaa tietoa. Tämän lisäksi opiskelijan on kyettävä soveltamaan sekä ymmärtämään käytännön ja teorian välisiä yhteyksiä. (Kaartinen-Koutaniemi, 2009, 1.)

Edellisessä kahdessa alaluvussa 6.3.1 ja 6.3.2 opiskelijoiden vastauksista nousi vahvasti esille, kuinka käytännönläheisiksi koetut ainedidaktiset kurssit ja opetusharjoittelut ovat olleet merkittävä osa koulutuksen antia. Tämän teeman kohdalla koulutuksen sisällöistä nousi kuitenkin esille luentomaiset ja paljon kasvatustieteellistä kirjallisuutta sisältäneet kurssit. Tämän kaltaisia koulutuksen sisältämiä kursseja opiskelija 11 luonnehti seuraavasti.

Ne on niitä tavallisia yliopistokursseja, mitkä on mun tieteelliseen ajatteluun vaikuttanu eniten. Ne, mis treenataan perus akateemisiin taitoi kuten tieteellistä kirjottamista ja luettavaa on paljon. (opiskelija 11)

Useampien luentokurssien sisältöjen koettiin ohjaavaan tieteellisen ajattelun kehittämiseen niin luentojen, materiaalien kuin tehtävienkin puolesta. Opiskelijat pitivät kurssikirjallisuutta ja siihen perehtymistä merkittävänä edesauttajana oman kriittisen ajattelun kehittämisessä. Kurssikirjallisuuden kautta opiskelijat olivat alkaneet pohtia niin kasvatuksellisia kuin yleistieteellisiä kysymyksiä. Kaksi opiskelijoista kertoi nauttivansa lukemisesta ja koki kasvatustieteellisen kirjallisuuden lukemisen jopa osittain harrastuksena. Opiskelija 10 ei koskaan erityisemmin ole nauttinut lukemisesta, mutta ajatteli silti kurssikirjallisuuteen perehtymisen kehittäneen ja avanneen hänen omaa ajattelumaailmaa.

Mua alkuun ahdisti aika paljon se, miten paljon kursseil on luettavaa tentteihin, koska en oo ikin ollu mikää lukija. Mut toisaalt luentojen ohella se

kirjallisuus on kehittänyt paljon mun taitoi kuten just tätä tieteellistä ajattelua. (opiskelija 10)

Koulutuksen kehittämiin akateemisiin taitoihin liitettiin tieteellisen ja kriittisen ajattelun lisäksi tutkimuksellisuus. Tutkimuksellisuus nousi aineistosta vahvasti esille varmasti lähinnä sen vuoksi, että kaikki neljä haastateltavista olivat juuri aloittelemassa oman kandidaatin tutkielman tekoa. Vaikka virallisesti opiskelijat eivät olleet aloittaneet vielä kandidiryhmässä, he kokivat, että heillä on ainakin jonkinasteinen visio siitä, mitä kandidaatin tutkielman teko edellyttää ja miten sitä lähdetään työstämään. Kokemuksia kandidaatin tutkielman teosta he olivat kuulleet aiempien vuosikurssien opiskelijoilta, jonka lisäksi kaksi opiskelijoista oli tutustunut muiden opiskelijoiden tutkielmiin omaa mahdollista aihetta pohtiessaan. Opiskelijat kokivat, että muutamat aiemmat kurssit opinnoissa olivat myös tukeneet kandidaatin tutkielman tekoon valmistautumista. Aiemmilla kursseilla he kokivat saaneensa itseluottamusta tieteelliseen kirjoittamiseen ja sen erityispiirteisiin. Erityispiiretinä mainittiin muun muassa lähteiden käyttö ja niihin viittaaminen sekä kriittinen ote kirjoittamiseen.

Vaik se kandidiryhmä ei oo viel alkanu nii oon koittanut pohtii aihetta ja oon iha luottavaisena. Koen, et oon saanu ideoita ja eväitä toho tutkimuksen tekoon ja tieteelliseen kirjoittamiseen muutamilt aiemmilt kursseilt jo. Et ei mua sinänsä se jännitä. (opiskelija 11)

Opiskelijat kokivat koulutuksen nykyisessä muodossaan kokonaisuudessaan laadukkaaksi ja sopivan vaativaksi akateemisten sisältöjen osalta. Kahden opiskelijan mielestä koulutuksessa on pyritty huomioimaan se, ettei opettajankoulutus ole ”tavallinen akateeminen yliopistokoulutus” sisältäen myös käytännön kursseja ja ratkaisuja, toisin kuin moni muu yliopistokoulutus. Opettajankouluttajat miellettiin päteviksi ja pääsääntöisesti helposti lähestyttäviksi henkilöiksi, jotka vahvistivat opiskelijoiden viihtyvyyttä koulutuksessa. Opiskelijoista huokui tyytyväisyys ja luottamus koulutuksen laadukkuuteen, jonka vuoksi he tunsivat varmuutta omasta alavalinnastaan.

7 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tämän tutkimuksen tutkimusprosessia luotettavuuden näkökulmasta. Tutkimusta on aina syytä arvioida sen luotettavuuden kannalta, sillä se on olennainen osa tutkimusta tehdessä (Metsämuuronen, 2011, 60). Luotettavuus pohjautuu täysin siihen, millainen on tutkimuksen kyky antaa tietoa siitä ilmiöstä, johon tutkija on pyrkinyt etsimään vastausta (Puolimatka, 2002, 466). Pysin arvioimaan tutkimukseni toteutuksen eri vaiheita mahdollisimman kattavasti, sillä luotettavuuden arviointiin sisältyy tutkimusmenetelmien tarkastelu suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tämä laadullinen tutkimukseni pohjautuu fenomenologiseen lähestymistapaan, jonka vuoksi pyrin tarkastelemaan luotettavuutta myös sille tyypillisestä näkökulmasta. (Virtanen, 2011, 202–203). Samalla pyrin pohtimaan kehityskohteita, jotka huomioimalla olisin voinut toteuttaa tämän tutkimuksen entistä luotettavammin.

Fenomenologisen lähestymistavan mukaan tutkimukseen olisi keskeistä löytää tutkittavia, joilla olisi kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Virtanen, 2011, 176). Tutkimukseeni valikoituikin sellaisia luokanopettajaopiskelijoita, joilla oli ajankohtaisia kokemuksia tutkittavista ilmiöistä. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat olivat ajankohtainen tutkimusjoukko kuvailemaan alalle hakeutumisen motivaatiotekijöitä, sillä he olivat juuri hakeutuneet luokanopettajakoulutukseen. Tämä joukko sopi loistavasti vastaamaan myös toiseen tutkimuskysymykseen, eli kuvailemaan koulutukselle kohdistamia odotuksia. Kolmanteen tutkimuskysymykseen koin, että saisin parhaiten kokemuksia kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoilta, sillä heillä oli jo kattavasti opintoja takanaan, mutta silti he eivät olleet vielä irtautuneet koulutuksesta työelämään.

Tutkimukseni kohdalla aineisto on kerätty haastattelemalla kahtatoista luokanopettajaopiskelijaa. Kahdeksan ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijan haastattelua kuuluvat osaksi *Becoming A Teacher* -tutkimushanketta ja sen aineistoa, enkä ole itse osallistunut aineiston keruuseen tältä osin. Se, että en ole kerännyt itse kokonaan tutkimukseni aineistoa voi vaikuttaa tutkimuksen luotavuuteen. Toisaalta aineiston keränneet yliopistonlehtorit ovat kokeneita tutki-

joita ja haastattelijoina, joka lisää aineistonkeruun luotettavuutta. Haastattelutilanteet vaativat haastattelijalta taitoa, jotta haastattelussa eteneminen on sujuvaa ja etenee haastateltavaa kunnioittavalla tavalla sekä tahdilla. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 34–35.) Aineistoni neljä kolmannen vuosikurssin opiskelijan haastattelua olen suorittanut itse. Litteroidessani *Becoming A Teacher* -hankkeeseen kuuluvia haastatteluja pyrin samalla kiinnittämään huomiota, kuinka kokeneet haastattelijat toimivat haastattelutilanteessa ja ottamaan heiltä opikseni. Olen huomionut myös haastatteluaineiston tilanne- ja kontekstisidonnaisuuden, sillä haastateltavat saattavat antaa kontekstista riippuen tietynlaisia vastauksia. Haastattelutilanteissa yksilöllä saattaa olla taipumus antaa vastauksia, joita olettaa tutkijan toivovan tai vastauksia, jotka he kokevat sosiaalisesti suotaviksi. Nämä tekijät saattavat heikentää haastattelun luotettavuutta tutkimusmenetelmänä. (Hirsjärvi ym., 2007, 206–207.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 135–136) puhuvat tutkimuksen puolueettomuudesta ja pyrinkin suorittamissani haastatteluissa lähestymään aihetta monipuolisesti ja avoimesti, siten, etteivät omat käsitykseni ja kokemukseni opettajankoulutuksesta kuultaisi läpi kysymystenasettelussa. Koin, että narratiivisen haastattelumenetelmän avulla sain tarkennettua tutkittavien opiskelijoiden vastauksia ja pyydettyä kuvaavia esimerkkejä heidän kokemuksistaan (Metsämuuronen, 2011, 117).

Kolmatta tutkimuskysymystä varten haastateltavista opiskelijoista kukaan ei ole sama kuin ensimmäisten haastattelujen kohdalla. Tiedostan, että tutkimuksen tulokset olisivat mahdollisesti luotettavampia, jos samat henkilöt olisivat kuvanneet koulutukseen kohdistettuja odotuksia ja kaksi vuotta myöhemmin merkityksellisiä kokemuksia. Koen kuitenkin tutkimukseni saaneen näin kattavampia vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimusvaiheiden kattava kuvaus ja tulosten aineistolähtöisyys ovat keskeisiä fenomenologisesti suuntautuneessa tutkimuksessa (Virtanen, 2011, 204). Myös Nowell ja kumppanit (2017, 1–2) toteavat, että tutkijan on tärkeä osoittaa lukijalle, miten analyysi on suoritettu, sekä todistaa työskennelleensä johdonmukaisesti. Olen pyrkinyt selostamaan aineistoni analyysin vaiheet mahdollisimman huolellisesti ja esittelemään sen pohjalta nousseet teemat puolueettomasti tulosluvussa.

Koen, että aineiston litterointi eli puhtaaksikirjoittaminen paransi omaa syventymistäni aineistoon ja näin ollen myös aineistoni läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta (Nikander, 2010, 439).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on aina tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja hänen tekemänsä tulkinta on vain yksi näkökulma aineistosta (Eskola & Suoranta, 2014, 143). Esimerkiksi aiempi perehtymiseni Wattin ja Richardsonin FIT-Choice -malliin saattoi ohjata teemojen löytymistä aineistosta. Pyrin kuitenkin löytämään myös mahdollisia uusia teemoja ja sisältöjä aineistosta. Lisäksi olen fenomenologisen lähestymistavan mukaan pyrkinyt tutkimustuloksissa kuvaamaan opiskelijoiden kokemuksia alkuperäisessä muodossaan (Metsämuuronen, 2011, 172). Analyysin luotettavuutta lisää tulosluvussa esillä olevat aineistokatkelmät, jotka mahdollistavat sen, että lukija voi joko hyväksyä tai toisaalta riitauttaa tutkijan tekemän tulkinnan (Eskola & Suoranta, 2014, 216–217).

Usein luotettavuuden arvioinnin yhteydessä tarkastellaan myös tutkimuksen yleistettävyyttä sekä sovellettavuutta (Metsämuuronen, 2011, 51; Virtanen, 2011, 203). Tutkimukseni on tehty Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa, jonka vuoksi sen voi mieltää eräänlaiseksi tapaustutkimukseksi. Tapaustutkimusten tavoitteena on ymmärtää tietyn kohteen tutkittavia ilmiöitä syvemmin kuten tässäkin tutkimuksessa. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset olivat yksilöllisiä, mutta silti tapaustutkimus voi jossain määrin pohjautua yleistämiseen. (Metsämuuronen, 2011, 94–95.) Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista pystyi löytämään samankaltaisia yleisiä rakenteita. Monesti samankaltaisuudet perustuvat ihmisille tyypilliseen tapaan ajatella ja nähdä samoja ilmiöitä. (Virtanen, 2011, 203–205.) Tunnistan kuitenkin mahdollisuuden, että mikäli tämä tutkimus olisi toteutettu jonkin toisen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden parissa, olisi tulokset voineet olla hyvinkin toisen kaltaisia.

8 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden motivaatiotekijöitä alalle hakeutumisessa sekä koulutukseen kohdistuvia odotuksia. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on ollut perehtyä kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden merkityksellisempiin kokemuksiin opettajankoulutuksessa.

Opettajan ammattiin hakeudutaan hyvin erilaisista taustoista ja monipuolisten motivaatiotekijöiden ohjaamana (Jokinen ym., 2014, 19). Tämä osoittautui todeksi myös tämän tutkimuksen kohdalla. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat kokivat hyvin laajasti erilaisten motivaatiotekijöiden ohjanneen alavalintaa. Merkittävimpinä motivaatiotekijöinä nähtiin sosiaaliset tekijät, kuten läheisten vaikutus ja ihmisläheisen työn merkitys omien koulukokemusten rinnalla. Opiskelijat kokivat itse soveltuvansa opettajan ammattiin oman persoonallisuuden sekä yhtenevän arvomaailman vuoksi. Useat luokanopettajaopiskelijat olivat aiemmin työskennelleet lasten ja nuorten parissa positiivisin kokemuksin, mikä oli kasvattanut heidän kiinnostusta hakeutua opettajankoulutukseen ja minäpystyvyyttä selviytyä opettajan työstä tulevaisuudessa.

Monien tutkimusten mukaan joka viides vastavalmistunut opettaja vaihtaa alaa muutaman vuoden sisällä valmistumisesta (Stenberg, 2015, 91; Heikkinen ym., 2012, 9). Alanvaihto tehdään siis usein hyvin pian opintojen päättymisen jälkeen, mikä herättää kysymään, miksi motivoituneet opiskelijat eivät halua tai jaksaa jatkaa valitsemassaan ammatissa. Tutkimuksia opettajien työuran muutoksesta on tehty ajan saatossa runsaasti, mutta usein siitä näkökulmasta, miten opettajan ammatissa toimivat siirtyvät toiselle uralle (esim. Almiala 2008, Räisänen 1996). Toiselta uralta opettajaksi vaihtaneiden uranvaihtoa koskevia tutkimuksia on löydettävissä huomattavasti vähemmän. Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellessa tehtiin mielenkiintoinen havainto siitä, että moni haastateltavista oli aiemmin suorittanut jonkin toisen korkeakoulututkinnon ja vasta myöhemmin hakeutunut luokanopettajakoulutukseen. Tutkimuksen aineiston ensimmäisen kerran haastateltavista puolet olivat tehneet alavaihdoksen nimenomaan toisesta ammatista opettajaksi.

Keväällä 2018 Helsingin sanomien otsikko kuului: ”Koulussa ei pärjää enää tavallisella opettajankoulutuksella, sanoo vantaalainen opettaja – ”Kai taistella on oikea sana” (Helsingin Sanomat 31.5.2018). Vuotta myöhemmin samassa lehdessä uutisoitiin luokanopettajakoulutuksen hakijamäärien romahtamisesta aikaisempiin vuosiin verrattuna (Helsingin Sanomat 30.5.2019). Uutiset herättävät pohtimaan, onko opettajien työnkuva muuttunut niin paljon, että hakijoiden kiinnostus alaa kohtaan on heikentynyt. Syitä suosion heikkenemiseen voidaan haakea niin negatiivisesta uutisoinnista, koulutuksen resurssien leikkauksista kuin muuttuneista opiskelijavalintakäytännöistä. Samaan aikaan on otettava huomioon, että muun muassa digitalisaation myötä muuttuva maailma luo kasvavia osaamistarpeita ja paineita myös opettajille ja kouluihin. Yksittäisen vuoden perusteella ei viedä voida tehdä johtopäätöksiä alan tulevaisuudesta. Pitkällä aikavälillä tarkastellessa opettajankoulutuksen suosio on ollut vahvassa kasvussa ja se on edelleen suosituimpien alojen joukossa. Luokanopettajia tarvitaan myös jatkossa ja esimerkiksi Nissisen ja Välijärven (2011, 30) mukaan tarve tulee jopa kasvamaan vuoteen 2025 mennessä, mikä korostaa motivoituneiden opettajien ja laadukkaan opetuksen tarvetta myös tulevaisuudessa.

Tutkimalla opiskelijoiden odotuksia koulutusta kohtaan sekä kokemuksia koulutuksesta, saadaan arvokasta tietoa koulutuksen tasosta ja miten sitä voitaisiin jatkossa kehittää lisää. Ensimmäisen vuoden opiskelijat kohdistivat odotuksia pääasiassa oman ihanneopettajuuden kehittymiseen niin persoonana kuin opetustaidoilta sekä koulutuksen akateemisuuteen. Toisaalta tutkimuksessa huomattiin, että aineisto ei kuvannut koulutukseen kohdistettuja odotuksia kovin yksityiskohtaisesti ja aineistoa toiseen tutkimuskysymykseen liittyen kertyi niukasti muihin tutkimuksen teemoihin verrattuna.

Tämän tutkimuksen tuloksissa opiskelijoiden motivaatio omaa alaa kohtaan oli selvästi huomattavissa. Opettajankoulutuksen koettiin vahvistaneen opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja kehittäneen niin pedagogista kuin tieteellistä ajattelua. Opiskelijat kokivat koulutuksen antaneen eväitä opettajan käytännön työn kohtaamiseen opetusharjoitteluiden kautta. Teorian ja käytännön välinen suhde

opettajankoulutuksessa nousi tuloksissa esille niin opiskelijoiden kohdistamissa odotuksissa kuin koulutuksen kokemuksissakin, etenkin kokemusten kohdalla.

Teorian ja käytännön suhde on puhututtanut opettajankoulutuksessa jo pitkään ja edelleen se näyttää puhututtavan jopa opiskelijoita. Opiskelijat toivoivat osaksi koulutusta selkeästi enemmän käytännön työn kokemuksia, esimerkiksi opetus-harjoitteluiden määrien lisäämistä. Kattavampi kokemus jo opinnoissa opettajan arjesta voisi tukea opiskelijoiden työssä jaksamista ja viihtyvyyttä valmistumisen jälkeen. Suomalaista opettajankoulutusta pidetään suosittuna ja arvostettuna koulutuksena, mutta myös koulutukselta vaaditaan uudenlaisia panostuksia, jotta se pystyy valmistamaan opiskelijoita opettajan nykymuotoiseen työnkuvaan muuttuvassa ja kehittyvässä kouluarjessa.

Lähteet

- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128. Akateeminen väitöskirja.
- Aloni, N. (2002). *Enchanhinc humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Boston: Kluwer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Blomberg, S. (2009). *Noviisina opettajaksi*. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, Leavers, Lovers, and Dreamers: Insights about Teacher Retention. *Journal of Teacher Education* 55, 387–392.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. & Syrjälä, L. (2002). Love, body and change: A teacher's narrative reflections. *Reflective Practice* 3 (1).
- Fokkens-B Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2012). Adaptive and maladaptive motives to become a teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38, 3–19.
- Griffin, P & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st Century Skills- Methods and approach*. London: Springer

- Hammerness, K., Ahtiainen, R. & Sahlberg, P. (2017). *Empowered educators in Finland: How high-performing systems shape teaching quality*. San Francisco: Jossey-Bass
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto Luettu: 12.1.2020. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44290/1/978-951-39-5752-0.pdf>
- Haverinen L., Jyrhämä R. & Syrjäläinen E. *Praktikumikäsikirja*. (2014). Luettu: 12.2.2020. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikaskirja/luku1/index.htm>
- Heikkinen, H.L.T & Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Heikkinen, H.L.T & Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297.
- Helsingin kaupunki. (2018). *Maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelma 2018–2021*. Luettu: 20.12.2019. Saatavissa: https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-jakoulutuksen-toimiala/maahanmuuttajien_kehittamissuunnitelma.pdf
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. *Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holland, J. L. (1985). (2nd ed.) Making vocational choices. *A Theory of vocational personalities & work environments*. 2. painos. New Jersey: Prentice hall.
- Husu, J & Toom, A. (2016). Opettajat ja opettajankoulutus –suuntia tulevaan. *Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2016:33.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 189 - 222. Tampere: Vastapaino.

- Ikonen-Varila, M. (2001). Koulutus ja työ valinta. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien näkemyksiä alanvalinnasta ja työstä. *Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 170. Helsinki: yliopistopaino.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). Iloa kouluun. *Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä - hankkeen tulokset*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusjulkaisuja 50.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita* (37–43). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu: 18.2.2020. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. 395–410. Tampere: Vasta-paino.
- Jussila, J. (1976). *Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. (1989). Luokanopettajiksi opiskelevien uranvalintamotiivit, kouluodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; *Oulun Yliopiston vanhamuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantalutkimus vuosilta 1975-1988*. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 61
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. (2006). Tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arvostus ja toteutuminen opiskelijoiden näkökulmasta. *Didacta Varia*, 11 (2). 21-35.
- Jyrhämä, R. & Maaranen, K. (2010). Opettamisen tutkiminen - tutkimisen opettaminen. Teoksessa (toim.) A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari, *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. 159-179. Luettu: 1.2.2020. Saatavissa: http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu%5B1%5D.pdf

- Kaartinen-Koutaniemi, M. (2009). Tieteellinen ajattelu yliopisto-opinnoissa. *Haastattelututkimus psykologian, teologian ja farmasian opiskelijoista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kallio, E. & Liitos, H.-M. (2011). Tieteellinen ajattelu luo perustan akateemisen koulutuksen tuottamille työelämävalmiuksille. Teoksessa L. Penttinen (toim.) *Opinnoista (työ)elämään: tutkimustietoa*
- Kallioniemi, A., Toom A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (2010). Esipuhe. Teoksessa Kallioniemi, A. Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari H. (toim.) *Akateeminen luo-kanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja mais-tereita*. 13-26. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession*. TNTEE Publications, 2:1, 107-116.
- Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. Teoksessa: *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and new developments*. Edited by Bob Moon, Lazar Vlasceanu, and Leland Conley Barrows.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kansanen, P. (2012). *Kasvatus ja aika* 6(2) 2012, 37-51 Luettu: 13.2.2020. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/oa/1797-2299/6/2/mikateke.pdf>
- Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. 41-60. Jyväskylä: Kirjapaino ER-paino Ky.
- Kari, J. & Varis, E. (1997). Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 44–65.
- Komulainen, J., Turunen, T., & Rohiola, U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomber, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*, 167–177. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpinen, E. (1993). Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvattamaan*. Jyväskylän yliopisto.

- Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Krokkfors, L. (2005). Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Keuruu: PS-kustannus, 67–78.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 117–126.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tampereensis*; 1016.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. painos. (29–51). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010).
- Lattuca, L., Terenzini, P., Harper, B. & Yin, A. (2010). Academic Environments in Detail: Holland's Theory at the Subdiscipline Level. *Research in Higher Education*, 51:21-29
- Lavonen, J. & Mahlamäki-Kultanen, S. (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja*. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- Leivo, M. (2010). Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa Kokkolan yliopistokeskus: Chydenius 2010. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Lent, R. W. (2013). Social cognitive career theory. Teoksessa S. D. Brown, R. W. Lent (toim.) *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. Hoboken: Wiley, 115–146.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Teoksessa S. D. Brown (toim.), *Career choice and counseling*: Hoboken: Jossey-Bass, 155– 311.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *Career Development Quarterly* 44, 310–321.
- Lonka, K. & Pyhältö, K. (2010). Tulevaisuuden opettajankoulutus?. Teoksessa Kallioniemi, A. Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. 313-332. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. (2017). Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. 246–263. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere University Press, Tampere
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: Atena.
- Lähteenmäki, S. (1995). ”Mitä kuuluu – kuka käskee?” *Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu*. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisu. Sarja A-1.
- Maaranen, K. (2010). Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa (toim.) A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari, *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. 147- 158. saatavissa: http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu%5B1%5D.pdf
- Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 84–154. Helsinki: International Methelp Oy.
- Metsämuuronen, J. (2011). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 18–83. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mäkinen-Streng, M. (2012). *Päämääriä, ajelehtimistä, tietämättömyyttä, etsintää. Koulutusvalinnat, opinnot ja koulutuksen vaihtaminen yliopisto-opiskelijoiden kokemana 2000 -luvun taitteessa*. Turun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunta.
- Niemi, H. & Kohonen, V. (1995). *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. Reports of the Department of Teacher Education in Tampere University, A 2/1995. Tampere: Tampere University.
- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välimaa (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73- 95.
- Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A. Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja*

maistereita. 27-49. Luettu: 1.2.2020. Saatavissa: http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu%5B1%5D.pdf

- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. 432–445. Tampere: Vastapaino
- Nikkola, T. & Räihä, P. (2007). Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa Nikkola, T. & Räihä (toim.), P. *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. 9-22. PS-kustannus: Opetus 2000.
- Nissinen K. & Välijärvi J. (2011). *Opettaja- ja opettajakoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 43.
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Juva: PS-kustannus
- Nowell, L., Norris, J., White, D. & Moules, N. (2017). Thematic analysis: Thriving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Patrikainen, R. (2009a). Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Penttinen, S. (2001). *Opettajankoulutuksen merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittämisessä*. Osaraportti II: Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten valmiuksien itsearviointi neljän opettajankoulutusvuoden aikana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 72.
- Perho, H. (1982). *Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa*. Joensuun korkeakoulun julkaisuja sarja A no 23. Lappeenranta: Etelä-Saimaan kustannus.
- Puolimatka, T. (2002). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteoriat. *Kasvatus*, 33 (5), 466–474.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa: Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. 51-76. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.,

- Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman D. (toim.) *Qualitative Research Practice*. London & Thousand Oaks: Sage
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Porvoo: WSOY
- Rinne, R. (2017). *Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina*. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. 246–263. Jyväskylä: PS-Kustannus. 16–49.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Luettu: 13.3.2020. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27200/9789513943608.pdf?sequence=1>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. 9–38. Tampere: Vastapaino.
- Räihä, P. (2010). Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen valintakokeiden uudistamisen vaikeudesta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559. Akateeminen väitöskirja.
- Räisänen, T. (1996). *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja, n:o 31.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV -Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu: 31.11.2019. Saatavissa: http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html.
- Saari, S. (2002). Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 893. Kasvatustieteiden laitos.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education - Research Brief. Stanford: Stanford University, 1–8.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Teoksessa L. Darling-Hammond & A. Lieberman (toim.) *Teaching education around the world. Changing policies and practices*. Lontoo & New York: Routledge, 1–21.

- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* 166–190. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Seppälä, H. (2016). Tieteellisen ajattelun kehittyminen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 85–108.
- Simola, H. & Rinne, R. (2010). *Kontingenssi ja koulutuspolitiikka. Vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä*. Kasvatus 41 (4), 316–330.
- Sinclair, C. (2001). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol 36 No 2. 79–104.
- Sitomaniemi-San, J. (2015). *Fabricating the teacher as researcher*. Oulu: University of Oulu.
- Spoof, M. (2007). ”Pintaa syvemmälle” –eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. Käytätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 277.
- Stenberg, K. (2011). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities-promoting student teachers’ professional development*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Stenberg, K (2015). Opettajaidentiteetti opettajankoulutuksen ytimessä. Teoksessa M. Horila, U. Ilomäki-Keisala, S. Isopahkala, T. Lappi, A. Mikkola, M. Mäkinen, A. Pitkälä, R. Ripatti, O. Salo, K. Stenberg, J. Ståhlberg, P. Talikka & V. Toivonen. *Yhdessä kohti tulevaa* (88-94). e-Norssi-verkoston juhlaKirja. Lasermedia: e-Norssi-verkosto
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. (2013). *Tavoitteet opettajankoulutukselle 2013-2016*. Luettu: 30.11.2019. Saatavissa: http://soolfin.directo.fi/@Bin/eff0d87d05d168354941bd30dad62b2d/1411626448/application/pdf/424259/Tavoitteet_2013_web.pdf
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto. (2019). *Tavoitteet opettajankoulutukselle*. Luettu: 13.12.2019. Saatavissa: https://www.sool.fi/site/assets/files/1320/tavoitteet_opettajankoulutukselle_2019-web.pdf
- Super, D. E., Crites, J. O., Hummel, R. C., Moser, H. P., Overstreet, P. L., Warnath, C. F. (1957). *Vocational development. A frame work for research*. New York Teachers College.

- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Juva:WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Valde, E. (1993). *Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uranvalinnassa*. Turku: Turun yliopisto.
- Varmola, T. (2012). Maisteritasoinen opettajankoulutus ei syntynyt sattumalta: Muistikuvia vuosilta 1975-1978. *Kasvatus*, (4), 429-432.
- Varol, F., & Farran, D. C. (2006). *Early mathematical growth: How to support young children's mathematical development*. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 381–387.
- Viljanen, E. (1992). Koulumestarin koulutus. *Opettajan kasvatuksen perusteita*. Jyväskylä: Gummerus.
- Viljanen, E. (1977). *Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivukorkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 55.
- Vilkko-Riihelä, A. (1999). Psyhyke. *Psykologian käsikirja*. Helsinki: WSOY
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 155–217. Helsinki: International Methelp Oy.
- Vuorenpää, J. (2003). *Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja C:199. Väitöskirja.
- Väisänen, P. (2001). *The Attraction of the teacher's work, A Comparative View on the Decision to Become a Teacher*, Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 80. Joensuu: Yliopistopaino.
- Väisänen, P. (2004). Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen, & P. Väisänen (Toim.), *Osaava opettaja: Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinai-neksesta*, 31–46. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale. *Journal of Experimental Education* 75, 167–202.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Journal of Teaching and Teacher education* 28, 791–805.

Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Yrjönsuuri, Y. (1987). *Luokanopettajan taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen.* Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 111. Helsinki: Yliopistopaino.

Sanomalehtiartikkelit

Helsingin Sanomat 31.5.2018, *Koulussa ei pärjää enää tavallisella opettajan koulutuksella, sanoo vantaalainen opettaja – ”Kai taistella on oikea sana”.* Luettu: 17.1.2020 Saatavissa: <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005700698.html>

Helsingin Sanomat 30.5.2019, *Luokanopettaja-koulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettaja-pulaa ei vielä ole näköpiirissä.* Luettu: 12.2.2020. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html>

Helsingin Sanomat 18.9.2019, *Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömyydestä – satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta.* Luettu: 15.3.2020. Saatavissa: <https://www.hs.fi/elama/art-2000006241878.html>